PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 2 20 STYCZNIA 1927 ROK VI.

NAUCZYCIEL SZKOŁY POWSZECHNEJ A PRACA NAUKOWA.

II.

Kto czuje popęd do badań naukowych, znajdzie odpowiednią literaturę, tu jednak każdemu, ktoby się zwrócił do świata roślinnego, zaleciłbym zapoznanie się z dziełkiem prof. Bolesława Kryniewieckiego p. t. „Zielnik i muzeum botaniczne.“ Wskazówki praktyczne jak zbierać, preparować, konserwować, oznaczać rośliny i układać zbiory botaniczne. [5])

Kto nie ma specjalnych zamiłowań badawczych, może w inny sposób przyjść z pomocą nauce. Może np. zwracać uwagę na tak zwane pomniki przyrody t. j. niezwykłe okazy drzew, zbiorowisk starodrzewia, a może niekiedy na rzadszy gatunek roślinny w swojej okolicy.

Dbać o to, by tych pomników nie niszczono, a jednocześnie podawać szczegółowe wiadomości do Komisji Ochrony Przyrody.

Dla informacji podamy tu adresy, dokąd zwracać się należy z wiadomością o samym zabytku, albo też z doniesieniem o grożącem mu niebezpieczeństwie przez wycięcie, zaoranie, okaleczenie itp. [6])

Ochrona ginących zabytków przyrody jest moralnym obowiązkiem każdego obywatela. Sama administracja mimo najszczerszej chęci nie jest w stanie nic zrobić, jeżeli nie przyjdą z pomocą szersze masy społeczeństwa, a w pierwszym rzędzie inteligentny pracownik na wsi — nauczyciel.

Komisja Ochrony Przyrody wydaje czasopismo p. t. „Ochrona Przyrody.“ Wyszło już 5 zeszytów, które winny się znaleźć w bibljotekach Inspektoratów Szkolnych i Rad Szkolnych Powiatowych.

---

[5]) Warszawa — Gebethner i Wolff 1922, str. VII + 209 z 18 rysunkami w tekscie.

[6]) Prezydjum Państwowej Komisji Ochrony Przyrody, Kraków, ul. Lubicz 46. prof. W. Szafer.

Prof. B. Hryniewiecki, streszczając plan pracy naukowej w dziedzinie botaniki na prowincji, podaje następujący program.[7])

1) „Zbieranie materjału ze wszystkich dziedzin państwa roślinnego, czy to w postaci zielników, czy też okazów muzealnych, przecięć drzew, owoców, nasion, cebulek, żywych roślin itp. i dostarczanie go do odpowiednich instytucyj miejscowych lub uniwersyteckich (uczelni, pracowni, ogrodów botanicznych.)

2) Krytyczne opracowywanie wszystkich gatunków, z tej lub innej klasy państwa roślinnego, zamieszkujących badany obszar kraju.

3) Studja etologiczne nad oddzielnemi gatunkami lub nad oddzielnemi przejawami życia roślinnego w danej okolicy (np. rozmieszczenie i charakter występowania gatunków rzadkich, zjawiska zmienności pewnych form, sposoby zimowania, rozsiewania nasion, warunki naturalne kiełkowania, przyrost drzew w różnych warunkach, spostrzeżenia fenologiczne, fotografje roślin itp.

4) Studja nad typowemi zbiorowiskami roślinnemi danej okolicy: ich skład systematyczny, zależność od czynników orograficznych, klimatycznych, glebowych i biotycznych, walka między zbiorowiskami, fotografje zbiorowisk i ich kartografja itp.

5) Inwentaryzacja, opis i fotografja pomników przyrody i pomoc czynna Państwowej Komisji Ochrony Przyrody w ich zabezpieczeniu.

6) Badanie historji rozwoju danej flory. Elementy stałe i obce. Przybysze i ich pochodzenie. Rośliny kopalne (torfowiska.) Wpływ człowieka na zmianę szaty roślinnej. Nazwy ludowe w dialekcie miejscowym. Legendy, podania i przesądy związane z roślinami. Flora ogródków wiejskich. Rośliny w miejscowej medycynie ludowej.

7) Monografja botaniczno-geograficzna większego obszaru. Powinna ona zawierać usystematyzowaną całość zagadnień wyżej wymienionych, a więc wpływ czynników zewnętrznych: orograficznych, klimatycznych, glebowych i biotycznych na szatę roślinną, opis zbiorowisk roślinnych i zmian w nich zachodzących, spostrzeżenia etologiczne, historję pochodzenia flory i listę dokładną kry-

---

[7]) por. B. Hryniewiecki — *Praca naukowa na prowincji w zakresie botaniki.* Nauka Polska, tom IV str. 172—3.

tycznie opracowanych gatunków roślin; do tego winny być dołączone odpowiednie mapy i fotografje.

Tego rodzaju monografje najlepiej mogą być wykonane przez ludzi o rozbudzonych zainteresowaniach, a stale mieszkających na prowincji i obserwujących przez całe lata życie roślin.

Jeżeli nie można wykonać całości, to warto jest zatrzymać się, chociażby tylko nad monografją jednego czynnika w związku z życiem roślin.

W tak szeroko zakreślonym programie rozumie się mogą być rzeczy i trudno wykonalne dla większości pracowników prowincjonalnych; lecz podobnie, jak żołnierz napoleoński winien był nosić buławę marszałkowską w tornistrze, tak samo życie i historja uczą nas, że przy wytrwałości i zamiłowania można i na prowincji tworzyć rzeczy o wysokiej wartości naukowej.“

Słowa te prof. Hryniewieckiego mają ogólniejsze znaczenie i są ważkie w odniesieniu do każdej dziedziny badań naukowych.

W dziedzinie zoologji poza szczególnemi badaniami mają wielkie znaczenie obserwacje dotyczące zasięgu danego gatunku.

Jedne gatunki występują na pewnem terytorjum gromadnie w innych okolicach pojedyńczo lub wcale nie, ujęcie tych spraw na podstawie obserwacji i doniesienie badaczom ma znaczenie dla geograficznego rozmieszczenia poszczególnych gatunków.

Również życie zwierząt może być ciekawym tematem pracy dla ludzi mających możność obserwować je w różnych porach roku.

Ileż to bowiem bardzo cennych spostrzeżeń dotyczących życia zwierząt idzie na marne w przeświadczeniu, że o tem już jest wiadomo!

Należy przeto sprawdzać nawet to co jest już napisane i „ustalone“, bo jak życie uczy, nie wszystko jest istotną prawdą.

Szczegółowy wykaz prac dokonanych i braków w poszczególnych grupach zwierząt podaje prof. Dr. Benedykt Fuliński.[8])

Kto chciałby przystąpić do badawczej pracy naukowej w dziedzinie faunistyki, winien się z tem dziełkiem zapoznać.

W dziedzinie a r c h e o l o g j i tych „skarbów“, garnków, krzemieni itp. nauczyciel ma wdzięczne pole pracy. Nieuświado-

---

[8]) Dr. Benedykt Fuliński — *Sprawa badań faunistycznych w Polsce w związku z nauką przyrody żywej w szkołach średnich.* — Zamość 1922. str. 62.

mienie w tej dziedzinie popychało wielu ludzi do poszukiwań, kopań na własną rękę, a następnie wykopanemi przedmiotami, przyozdabiania swych mieszkań.

Chociażby nauczyciel wykopał i dostarczył do muzeum jakiś egzemplarz, to dla nauki strata niepowetowana. Bowiem istotą badań archeologicznych nie jest gromadzenie urn, kości, krzemieni itp., ale z położenia, otoczenia, pomiarów czytać i klasyfikować, co po rozkopaniu przez nieumiejętnego kopacza narusza wszystko to, co może być dla archeologa cennym wskaźnikiem.

Stąd też jeżeli znajdzie się coś na danym terenie, czy to urna, krzemienie, młotki itp. należy zawiadomić Państwowe Grono Konserwatorów w Warszawie, które przyśle specjalistę.

Kraj nasz podzielony jest na kilka konserwatorstw okręgowych. Konserwatorowie ci zwracali się niejednokrotnie w pismach z wyjaśnieniem, jak się zachowywać przy znalezieniu objektów archeologicznych, kogo i gdzie zawiadomić należy.[9])

Dla pełności przytoczymy zdanie prof. uniwersytetu poznańskiego J. Kostrzewskiego.

„Pragnę zwrócić uwagę na rzecz ważną, mianowicie na ogromną odpowiedzialność, jaką biorą na siebie osoby, zabierające się bez należytego przygotowania naukowego i praktycznej znajomości techniki wykopaliskowej do rozkopywania zabytków przedhistorycznych.

Każdy zabytek tego rodzaju, czy to grób płaski, czy kurhan, czy grodzisko, czy wreszcie wydma lub jaskinia, zamieszkała w czasach przedhistorycznych — to dokument, który odcyfrować może tylko fachowiec, a całą treść, jaką taki dokument w sobie mieści, można wyczytać tylko w samej chwili badania danego zabytku, śledząc np. zawartość wykopaliska, liczbę i układ przedmiotów, uwarstwienie ich, taki czy inny rytuał pogrzebowy itd.

Dla archeologa nie tyle bowiem ważne są same okazy, co okoliczności, w jakich się one znajdują, i dlatego zabytek wyrwany nieumiejętną rękę ze swego związku naturalnego, pozbawiony metryki w postaci spostrzeżeń, poczynionych przy jego wykopywaniu, traci znaczną część swej wartości naukowej.

---

[9]) Dr. Z. Zakrzewski, konserwator zabyt. przedhist. na b. dziel. pruską. *W sprawie zabytków przedhistorycznych* — *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 5—6. 1922.

Szkoda zatem powstająca przy poszukiwaniach nieumiejętnych, przeprowadzonych bez czynienia koniecznych spostrzeżeń, jest ogromna, ponieważ tego rodzaju „badania“ dyletanckie pozbawiają naukę szeregu danych, których później w żaden sposób odtworzyć niepodobna, same wykopaliska zaś tracą w ten sposób charakter dokumentów.

Słusznie też ustawa o wykopaliskach zabrania czynienia samowolnych poszukiwań archeologicznych osobom niewykwalifikowanym, uzależniając wszelkie badania podobne od pozwolenia konserwatorów zabytków przedhistorycznych. Obowiązkiem osób inteligentnych jest ograniczenie się przy odkryciu przypadkowem wykopalisk do ratowania zabytków już wydobytych, do zapobieżenia dalszemu ich niszczeniu i doniesienia o nich konserwatorowi danego okręgu.

Wszelkie planowe rozkopywania pozostawić trzeba fachowcom.

Powyższe ograniczenia w niczem nieumniejszają wartości doniesień o tych objektach. Zasługą dla nauki będzie ochrona terenu od zniszczenia i przyjście z pomocą fachowcom.

Interesujący się tym działem nauki nawiąże w ten sposób kontakt z uczonymi danej gałęzi wiedzy i może, pracując nadal, stać się bardzo pożytecznym pracownikiem.

Zapoznanie się jednak z literaturą przedmiotu i wskazówkami konserwatorów jest w pierwszym rzędzie warunkiem nieodzownym.

Ludoznawstwo. Wdzięczne bardzo pole pracy przedstawia zakres ludoznawstwa. Na tem polu mimo wielu sumiennych badaczy, którzy całe swe życie poświęcili i wiele zbadali, że wspomnimy nieśmiertelnego wprost Oskara Kelberga, jest jeszcze jednak dużo do zrobienia.

Tutaj mogą być różne sposoby zabrania się do pracy, gromadzenia surowego materjału dla naukowca syntetyka, który go gruntownie opracuje.

Weźmy naprzykład badania etnograficzne najbliższej okolicy. Toć, nauczyciel pracując na wsi czas dłuższy, wszystkie przejawy życia codziennego ludu danej okolicy, jego obrzędy, wierzenia i obyczaje, doskonale zna.

Chodzi więc o ostrzejsze przypatrzenie się i porobienie notatek. Chcąc jednak, by zbieranie było planowe i miało, że tak powiem charakter, należy zapoznać się z już istniejącemi

w tej dziedzinie opracowaniami lub też kwestjonarjuszami, które znacznie ułatwią pracę, grupując poszczególne zagadnienia.

Ważne są również monografje poszczególnych wiosek, osad, miast względnie całych powiatów. Praca taka przy głębszem zainteresowaniu się jest najzupełniej dostępna dla nauczyciela, a przy wzięciu jej do serca moglibyśmy mieć szereg monografij krajoznawczych, obejmujących wiadomości geograficzne, historyczne, przyrodnicze, gospodarcze, statystyczne, ludoznawcze itp. Szereg takich monografij wsi lub miasteczek mamy opracowanych przez nauczycieli, ale jest to jeszcze kroplą w morzu.

W sprawach ludoznawstwa i zbierania materjałów udziela informacyj Polskie Towarzystwo Etnologiczne — Warszawa, Krakowskie Przedmieście 66. — Muzeum Przemysłu i Rolnictwa oraz p. Seweryn Udziela, kustosz Muzeum Etnograficznego na Wawelu, dokąd zwracać się należy z wszelkiemi zapytaniami. Polskie Towarzystwo Etnologiczne wydaje we Lwowie kwartalnik „Lud", pismo to dla interesującego się etnografją może oddać wielką przysługę.

Specjalną uwagę nauczycielstwa chciałbym zwrócić na zbieranie nazw geograficznych. Nie chodzi tu tylko o nazwy miast i wsi uwzględnionych na mapach, które niekiedy inaczej lud wymawia, ale również i o nazwy szczegółowe, które lud często posiada dla poszczególnych zagród, zamczysk, gajów, łączek, błot, strumyków, pagórków, urwisk, uroczysk itp.

Jednak by nie robić tego chaotycznie ale planowo, by materjał ten mógł służyć do opracowania naukowego, należy zapoznać się z bardzo cenną broszurą prof. Juljusza Zborowskiego p. t. „Wskazówki do zbierania nazw. geograficznych".[10])

Gotowe materjały przesyłać do Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie (Sławkowska 17) na ręce prof. dr. Władysława Semkowicza.

Jednocześnie warto zapoznać się z popularnym artykulikiem tegoż profesora, zamieszczonym w miesięczniku krajoznawczym młodzieży p. t. „Orli Lot". [11]) Niezmiernie ważna ta sprawa na Za-

---

[10]) Wyszła jako 4 tomik *Bibljoteczki Tow. Miłośników Języka Polskiego.* Gebethner i Wolff, 1923.

[11]) *Orli Lot* — Miesięcznik krajoznawczy młodzieży. Nr. 6—7, czerwiec—wrzesień 1924, str. 100.

chodzie, szczególniej w Niemczech, może się poszczycić poważnym dorobkiem, liczącym przeszło tysiąc prac tego rodzaju. U nas jest dopiero w zaczątku. Nauczycielstwo może tu bardzo wiele zrobić z wielką osobistą korzyścią zapoznania się z metodą i materjałami. (D. n.)

Sandomierz. W. S. Laskowski.

SAMORZĄD W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Mówiąc o samorządzie w szkole powszechnej, musimy się przedewszystkiem zastanowić nad pytaniem, czy samorząd ten jest wogóle potrzebny, pożądany, zwłaszcza w szkole powszechnej. Różne są o tem zdania. Przeciwnicy, a takich jest bardzo wielu, twierdzą, że samorząd w szkole, w szczególności powszechnej, jest zjawiskiem, wprost szkodliwem dla młodzieży, rzekomo odrywa dziecko od nauki, jak gdyby zadaniem szkoły powszechnej było tylko nauczyć dzieciaka czytać i pisać, nazwy pewnej ilości miast i rzek itp. i na tem koniec.

Jest to nawskroś reakcyjny pogląd, świadczący tylko o tem, że jego wyznawcy absolutnie nie zdają sobie sprawy z istoty samorządu i jego celów wychowawczych. Wspominając o przeciwnikach, mam oczywiście na myśli daną część społeczeństwa, a nie czynniki, w rękach których leży możliwość rozstrzygnięcia tej kwestji w sensie pozytywnym t. j. władze szkolne. Te ostatnie oddawna już zrozumiały nietylko korzyść, lecz wprost konieczność zaprowadzenia w szkołach powszechnych samorządów i zalecały to wprowadzenie podwładnym sobie organom szkolnym. Przyłączając się całkowicie do opinji zwolenników samorządu w szkole, jestem zdania, że organizacja jest konieczną, a tem bardziej w szkole powszechnej ze względu na to, że znaczny odsetek naszej młodzieży ku żalowi kończy swoją edukację na tym poziomie i po ukończeniu szkoły powszechnej wstępują w progi życia prawie że samodzielnego, zaczyna swą walkę o byt w życiu codziennem. Jeśli mówimy o nauczycielstwie, które również podzielone jest pod tym względem na dwa obozy, to trudno mi wobec braku ścisłych danych skonstatować, który z tych obozów jest liczniejszy, chcę jednak mieć nadzieję, że należę do przytłaczającej większości wśród nauczycielstwa w państwie polskiem, która przyznaje i od-

czuwa konieczność istnienia w szkołach powszechnych samorządów i świadoma jest wszystkich korzyści, jakie ta organizacja daje naszej młodzieży. Przecież zerwaliśmy już dawno z przestarzałemi metodami nauczania w szkole powszechnej i uważamy za swój obowiązek wszelkiemi siłami dążyć do tego, by powierzone nam młode pokolenie rozwinąć w pełni, uszlachetnić, wychować dziecko tak, by pod naszem kierownictwem dojrzało. Świadomi jesteśmy tego, jaki stosunek powinien zapanować pomiędzy nami, a młodzieżą szkolną i staramy się wpoić dziecku takie zasady, by w przyszłości z tego dziecka stał się pod każdym względem pożyteczny i dodatni członek społeczeństwa. W naszych zaś rękach znajduje się dziecko w okresie najwrażliwszym, najbardziej podatnym na wpływy umiejętnego kierownictwa. Młodzież szkolna w wieku od 7-miu do 14-stu lat, to materjał nadzwyczaj czuły, subtelny, a pełny utajonego bogactwa duszy. Całe skarby uczucia i szlachetnych cech tkwią w zarodku w tym małym człowieczku, powierzonemu naszemu kierownictwu, należy tylko szczęśliwie trafić do tej duszyczki, aby wykrzesać z niej wrodzone bogactwa i by drogą najbardziej racjonalną dla indywidualności danego dziecka przygotować go do współczesnego życia. Nie trafimy do duszy dziecka i nie osiągniemy pożądanych rezultatów, jeśli nie pozwolimy mu rozumować, lecz będziemy stosowali rygor wojskowy, nakazujący bezwzględne ślepe posłuszeństwo. Taki system wywołuje w dziecku tylko rozgoryczenie do wychowawcy, w najlepszym razie obojętność, to też, opuszczając taką szkołę, dziecko bez żalu odrzuca od siebie wspomnienie o nauczycielu, który nad nim przewodził. Natomiast wprost przeciwne zjawisko obserwujemy w tej szkole, gdzie nauczyciel potrafi zainteresować się „człowiekiem“ w dziecku, odczuć indywidualność jego i wykształcić jego charakter, umysł i serce. I tu właśnie nieocenione usługi oddaje nam organizacja samorządu. Stwierdzonym bowiem jest fakt na podstawie długoletnich badań i obserwacyj, że młodzież w okresie 10 roku życia objawia silny popęd do zrzeszania się, a najbardziej racjonalnem zaspokojeniem tego popędu dzieci jest samorząd, który przecież jest tylko minjaturą przyszłych stosunków, w jakich się znajdzie dziecko, jako człowiek już dorosły. Pragnąc, aby ten dorosły człowiek był pożytecznym i dodatnim członkiem społeczeństwa, winniśmy dążyć do tego, by już w młodych latach wszczepić

dziecku zasady uczciwości, sprawiedliwości, umiłowania bliźniego, a w tem wszystkiem dopomaga nam organizacja samorządu szkolnego. Związani ze sobą nietylko faktem przypadkowego uczęszczania do jednej i tej samej klasy, lecz czując potężne oddziaływanie wzajemne, dzieci z łatwością pozbywają się złych instynktów i w sposób jaskrawy przeistaczają się w istoty, świadome swej odpowiedzialności za swe czyny przed autorytetem sumienia. I tu właśnie nauczyciel ma najgłówniejsze zadanie umiejętnego i należytego kierowania tą gromadą dzieci, zrzeszonych w samorządzie. Jeśli w dziedzinie nauczania dziecko, że się tak wyrażę „toleruje" wyższość swego nauczyciela, to w zakresie działalności samorządu nie powinna młodzież odczuć kierownictwa, należy natomiast stworzyć pozory, że dzieci pod tym względem właśnie rządzą się sami, podczas, gdy w rzeczywistości nauczyciel powinien tym samorządem, a przynajmniej w pierwszym okresie jego istnienia, umiejętnie, należycie, a niepostrzeżenie kierować.

Tu właśnie wypada nam zastanowić się nad tem, jakim powinien być samorząd i jak należy go zorganizować. Przedewszystkiem uważam za słuszną zasadę, że w naszych warunkach lokalnych, gdzie oddziały są przeważnie rozrzucone w różnych gmachach, każdy oddział stanowi odrębną jednostkę samorządową, dla której proponuję nazwę „Zrzeszenie uczenic i uczniów oddziału x szkoły powszechnej Nr." Cały zespół danego oddziału jest najwyższą instancją organizacji samorządowej i wyłania z pośród siebie zarząd oraz sekcje: pomocy naukowej, pomocy materjalnej, żywnościową, zdobienia klas, sanitarną, teatralną, oszczędnościową, sądu koleżeńskiego i wreszcie komisję rewizyjną. Specjalnie wyłoniona przez zrzeszenie komisja opracowuje regulamin, który następnie zostaje przez zrzeszenie zatwierdzony. Regulamin ten w swoich szczegółach oczywiście może być odmiennym w różnych oddziałach, zasadnicze jednak punkty jego powinny być wszędzie:

1. Zrzeszenie ma na celu, by członkowie jego sami się rządzili i pracowali wspólnie dla ogólnego dobra zrzeszenia.
2. Każdy członek zrzeszenia musi się bezwzględnie podporządkowywać jego uchwałom.
3. Uchwały zrzeszenia zapadają zwykłą większością głosów.

W pozostałych zaś punktach należy dzieciom pozostawić swobodę

ustalenia poszczególnych paragrafów regulaminu. Teraz przejdziemy do Zarządu i wspomnianych sekcyj.

Zarząd Zarząd zrzeszenia składa się z przewodniczących wszystkich sekcyj, którzy wybierają z pośród siebie prezesa, wice-prezesa, skarbnika oraz sekretarza.

Prezes zarządu zrzeszenia pełni najwyższą funkcję, reprezentując zrzeszenie nazewnątrz, wyznacza i zwołuje posiedzenia zarządu, którym przewodniczy.

Wice-prezes jest zastępcą prezesa i pełni funkcje tegoż w zastępstwie.

Skarbnik przechowuje fundusze zrzeszenia, prowadzi kasowość i przygotowuje sprawozdania dla komisji rewizyjnej.

Sekretarz prowadzi protokóły zarządu i ogólnych zebrań zrzeszenia.

Sekcja pomocy naukowej:

Sekcja ta, mojem zdaniem bardzo ważna, winna być zorganizowana celem udzielenia pomocy przez bardziej uzdolnione i pojętne dzieci dla uczenic i uczniów słabszych. W życiu szkolnem sekcja ta ma ogromne znaczenie, ułatwia bowiem nauczycielstwu w znacznym stopniu przezwyciężenie trudności przy nauczaniu dzieci mało pojętnych i umożliwia ciągłość pracy, usuwając konieczność specjalnego poświęcania uwagi słabszym jednostkom. We własnej praktyce zaobserwowałam liczne fakty dodatnich rezultatów takiej pomocy naukowej i skonstatowałam, że w bardzo wielu wypadkach słabe uczenice, pracując wspólnie z uzdolnionemi, po pewnym czasie nadrabiały zaległości i były w stanie iść z całą klasą razem w bieżącym programie nauczania. Przewodniczący tej sekcji prowadzi dzienniczek pomocy, w którym notuje postępy słabych dzieci i o rezultatach działalności sekcji składa raporty Zarządowi.

Sekcja pomocy materjalnej:

Zadaniem tej sekcji jest zbieranie datków rzeczowych od członków zrzeszenia, badanie sytuacji dziecka, potrzebującego pomocy materjalnej i przedkładanie zarządowi wniosków w sprawie tej pomocy, przychodzącej bądź z wyników pracy tej sekcji, bądź z zewnątrz.

Sekcja żywnościowa:

Zbiera żywność i dzieli ją pomiędzy dzieci, nie mających pożywienia. W wypadkach, gdy produkty żywnościowe dostarczane zostają z źródeł pozaszkolnych (jak to miało miejsce w latach ubiegłych przy akcji dokarmiania dzieci) funkcje podziału należą również do obowiązków tej sekcji.

Sekcja zdobienia klasy:

Utworzenie tej sekcji ma pierwszorzędne znaczenie dla wyrobienia u dzieci poczucia piękna i przyzwyczaja je do ładu i porządku. Jasnem jest, że jak dorosły człowiek czuje się lepiej i zachowuje się inaczej w ładnie ozdobionym pokoju, tak i dziecko mimowoli poddaje się suggestji, działającej z ładnie przystrojonej sali szkolnej, i stara się przystosować swój zewnętrzny wygląd do ogólnego tonu panującego w klasie. Sekcja ozdoby dba zatem o to, by w odpowiednich porach roku izba szkolna obfitowała w świeże kwiaty, hoduje i pielęgnuje doniczki z kwiatami, upiększa ściany rysunkami i wycinankami (oczywiście własnej roboty) i stara się zawsze utrzymywać izbę szkolną w należytej czystości i porządku.

Sekcja sanitarna:

Zadaniem tej sekcji jest ciągła dbałość o warunki sanitarne w klasie i oczywiście udzielanie pomocy przy nieszczęśliwych wypadkach. Sekcja ta przechowuje w tym celu apteczkę szkolną, z której korzysta w razie potrzeby, udzielając w odpowiednich chwilach doraźnej pomocy. Stale zaś dba sekcja sanitarna o należytą temperaturę w izbie szkolnej, usuwa kurz i nieczystości, szkodzące zdrowiu dzieci, oraz pilnuje, by zawsze była w klasie czysta woda, mydło i ręcznik, aby dzieci, szczególnie z natury niechlujne, należycie z tych przedmiotów korzystały.

Sekcja teatralna.

Działalność sekcji teatralnej polega na dostarczaniu dzieciom w odpowiednim rozmiarze strawy duchowej i rozrywek zbiorowych. W tym celu sekcja w porozumieniu i za zgodą nauczycielki urządza co pewien czas w sali szkolnej przedstawienia, na które składają się śpiew, deklamacje i komedyjki. Że jest to nader korzystnem dla dzieci, nie mam potrzeby tłumaczyć, chciałabym tylko zaznaczyć, że i dla ogólnych przedstawień całych systematów ma to doniosłe znaczenie, przygotowuje bowiem rezerwy sił popisowych, z których później ma się możność korzystać.

S e k c j a o s z c z ę d n o ś c i o w a:

Potrzebę utworzenia tej sekcji najlepiej usprawiedliwia obecny nakaz władz szkolnych wprowadzenia akcji oszczędnościowej. Zdaniem mojem funkcje te z łatwością mogą być powierzone samorządowi szkolnemu, w których to warunkach akcja ta niewątpliwie wyda dobre rezultaty. Działalność sekcji oszczędnościowej polegałaby zatem na obowiązkowem składaniu przez dzieci pewnych oszczędności przy zachowaniu należytej procedury buchalteryjnej. Składki te za pośrednictwem skarbnika zarządu zrzeszenia wpłyną do nauczycielki.

S ą d k o l e ż e ń s k i:

Sąd ten składa się z przewodniczącego, i kilku sędziów, z liczby których jeden pełni obowiązki sekretarza. Sądowi koleżeńskiemu podlegają wszystkie sprawy związane z życiem dzieci, zarówno w murach szkolnych jak i nazewnątrz. Wszelkie wykroczenia członków zrzeszenia przeciwko moralności szkolnej powinny w sądzie tym znaleźć odpowiednią ocenę. W wypadkach zaś, gdy podsądny uważa wyrok sądu za niesprawiedliwy, ma on prawo odwołać się do Zarządu, jako instancji drugiej i w pewnych okolicznościach do ogólnego zebrania członków zrzeszenia jako instancji najwyższej, w tych jednak wypadkach, gdy sprawa przejdzie wszystkie instancje, ostateczna decyzja ogólnego zebrania podlega zatwierdzeniu przez nauczyciela danego oddziału. W oddziale sądu koleżeńskiego nauczyciel powinien jak najdalej inspirować sędziom należyte i stosowne kary w stosunku do obwinionego, aby wyroki sądowe nie osiągały rezultatów wprost przeciwnych pożądanym.

K o m i s j a r e w i z y j n a:

Zostaje utworzona w celu kontroli skarbnika, sekcji żywnościowej, pomocy materjalnej i oszczędnościowej. O wynikach pracy swojej Komisja ta sporządza protokóły, które podaje do wiadomości zarządu z odpowiedniemi wnioskami.

Omówiliśmy zatem wszystkie poszczególne działy samorządu, pragnę więc wyżej powiedziane uzupełnić następującą uwagą:

Należy jak najbardziej dbać o to, by w pracy zarządu u wszystkich sekcyj oraz komisyj panował możliwie najlepszy porządek i staranność, by praca ta nie była chaotyczną, lecz jak najbardziej systematyczną i pełną świadomości, co da się osiągnąć tylko dzięki

prowadzeniu przez zarząd i wszystkie sekcje t. zw. „dzienniczków czynności“, które przyzwyczają dzieci do tej systematycznej pracy i poczucia odpowiedzialności. Taki powinien być samorząd w szkole powszechnej, choć stan obecny daleko jeszcze odbiega od ideału. Absolutnie nie zamierzam twierdzić, że wprowadzenie proponowanej przeze mnie organizacji odrazu stanie na poziomie należytym i wyda rezultaty nadspodziewane. Z zapału jednak, który zaobserwowałam w moim oddziale przy pierwszych krokach organizacyjnych, wnioskuję, że w naszych rękach leży wiele możliwości. Musimy wytężyć nasze siły w tym kierunku, by objawioną przez dzieci energję jak najbardziej podtrzymywać i dodawać im otuchy, jeśli skonstatujemy ostudzenie zapału i zniechęcenie wskutek chwilowych niepowodzeń. Jestem przekonana, że jeśli całe nauczycielstwo w pełni uświadomi sobie faktyczne i niewątpliwe korzyści organizacji samorządu i nie poskąpi swej życzliwej współpracy, to osiągniemy rezultaty ogromne, wychowamy powierzoną nam młodzież na zdrowo myślące, godne i silne duchem pokolenie — a tego chyba nikt bardziej nie pragnie — jak nauczycielstwo.

Będzin. F. Brojdowa.

W SPRAWIE NAUKI OBYWATELSKIEJ.

Jeden z czytelników „Przyjaciela Szkoły“ postawił w liście do redakcji zapytanie: „Jak prowadzić naukę historji, by była podstawą woli obywatelskiej?“ Sprawa ta jest niezmiernie doniosła, więc trzeba ją potraktować zasadniczo, zwłaszcza, że natrafiamy tu na zagadnienie bardzo stare i trudne.

Ażeby odpowiedzieć na postawione pytanie, musimy zastanowić się nad tem, czy historja wogóle jest mistrzynią życia. Tradycyjna odpowiedź na to pytanie była potwierdzająca. Takie traktowanie historji jako wielkiej nauczycielki niewątpliwie przyczyniła się bardzo do podniesienia jej znaczenia w obrębie przedmiotów szkolnych. Dopiero z chwilą, gdy Windelbandt i Rickert przeprowadzili podział nauk na idjograficzne, to jest zajmujące się jednorazowemi faktami i nomotetyczne, tj. szukające praw — zachwiały się podstawy tradycyjnego przekonania i wypłynęła teza, którą między innemi głosi profesor tutejszego uniwersytetu K. Tymieniecki, że historja nie jest mistrzynią życia. Dlaczego?

Z historji możnaby wtedy wyciągać nauki, odnoszące się do rzeczywistości, gdyby nam ona pokazywała prawa, które tą rzeczywistością rządzą. Takich „praw historycznych“ szukała dawna historjozofja czyli filozofja historji. Niejedno z tego przesiąkało do właściwej historjografji, jako pewne wnioski ogólne, któremi historycy upiększali swe dzieła. Były to przeważnie ogólniki powszechnie znane, albo też twierdzenia śmiałe, ale nie oparte o dostateczne podstawy. Naogół jednak miało się nie te ogólniki półliterackie na myśli, gdy się ogłaszało historję mistrzynią życia, lecz pewien bezpośredni wpływ na umysły. Wstrząsające przykłady bohaterstwa nagrodzonego i zbrodni ukaranej miały działać na wolę obywatelską, wskazując na skutki złych i dobrych czynów. Czyż jednak historja zawsze nam pokazuje złe skutki zbrodni i dobre czynów moralnych? Niestety tak nie jest. Skutki złe mogą pozostać w obrębie duszy jednostki, które dopiero może w przyszłym życiu się objawią. Dla oka ludzkiego często zbrodnia uchodzi bezkarnie, a nawet bywa pozornie nagradzana. Wprawdzie zabory Polski pomściły się na zaborcach, — ale dopiero po stu przeszło latach. Zbrodnie Krzyżaków mimo wszystko — jak dotąd, wydały rezultat dobry dla Niemiec, (mimo Grunwaldu). Zresztą jak trudno] zbadać intencje ludzkie! Nie wolno nam sądzić tylko z pozorów, bo to prowadzi do płytkości. Nauka moralności nie może oprzeć się na historji, musi mieć inne podstawy. Zgóry musimy zaznaczyć, iż logicznie i uczuciowo podstawą będzie zawsze religja i to objawiona, a nie wyrozumowana : wiara, a nie wiedza.

Gdyby jednak było możliwem wysnuć uogólnienie pewne z historji, tj. wysnuć z niej prawa, dające się stosować zawsze, to nie należałoby to już do historji. Ta ma bowiem jedynie to zadanie zbadać, jakim był przebieg wypadków, i jakie się na nie złożyły przyczyny. Fakty historyczne są bezwzględnie jednorazowemi. Tylko w bardzo szerokim sensie można powiedzieć, że wszystko już było. O wiele ściślejszem i prawdziwszem jest twierdzenie przeciwne. Choćby ze względu na nieskończoną różnorodność charakterów ludzkich i okoliczności, oraz dla lokalizacji każdego faktu w czasie i przestrzeni możemy powiedzieć, że wszystko co rzeczywiste, jest indywidualne jednorazowe.

Czy możliwem jest wyciąganie uogólnień z tego nieprzejrzanego chaosu faktów jednorazowych, którym jest historja? Długo

i daremnie silili się ludzie na odkrycie „praw historycznych“. Ostatecznie okazała się niemożliwość praw, któreby pozwalały ująć całokształt historyczny i obliczyć zgóry rozwój wypadków z taką ścisłością, z jaką obliczamy ruchy ciał niebieskich. Niebmożliwość ta kończy się jednak z chwilą, gdy zaczynamy wyodrębniać poszczególne dziedziny życia i traktować je w oderwaniu, tak samo, jak się w chemji izoluje pierwiastki i indywidualnie bada. Takim badaniem praw, rządzących współżyciem ludzkiem zajęła się socjologja. Jest to nauka jeszcze młoda i zadania jej nie są łatwe. Procesów społecznych nie można tak izolować, jak procesy chemiczne — bo nie można podwajać człowieka ani społeczeństwa. Dlatego to eksperyment w socjologji jest prawie wykluczony i trzeba się zadowolić zbieraniem obserwacyj i wyodrębnianiem z nich elementów badanych. Te trudności tłumaczy późny stosunkowo rozwój socjologji. Dziś jednak socjologja stanęła już na poziomie naukowym. Przyczynił się do tego w dużej mierze nasz poznański socjolog prof. Znaniecki, który w swym genjalnym „Wstępie do socjologji“ ugruntował podstawy i wykreślił granice tej nauki. Socjołogja, a nie historja jest więc nauką o życiu społecznem i ona jedynie jako nauka nomotetyczna ma prawo do tego, by być mistrzynią życia. Nie trudno zrozumieć, jak wielkiem jest znaczenie praktyczne socjologji. Jeżeli dotychczas każdy musiał poznawać prawa życia przez to, że popełniał błędy i zaznawał ich skutków, — teraz staje się możliwem racjonalne ujmowanie rzeczy najbardziej skomplikowanej, życia społecznego. Pewiedzieliśmy, że jedyną trwałą podstawą logiczną etyki, a w konsekwencji woli obywatelskiej jest religja. Ale moralność to tylko jedna, choć z pewnością najważniejsza strona woli obywatelskiej. Trzeba tu jednak czegoś więcej: świadomości praw współżycia ludzkiego. Ta świadomość zarazem potwierdzi najskuteczniej dane przez religię nakazy, wykazując empirycznie jeżeli nie ich bezwzględną prawdziwość (bo wtedy wiara byłaby już zbyteczną), to w każdym razie ich praktyczną skuteczność. Socjologja, dając znajomość praw życia, uczy zastanawiania się właśnie nad temi faktami, które, choć najważniejsze, nie wywołują zastanowienia. Wywołać zastanowienie, to już połowa zwycięstwa, bo przynajmniej zmniejszy to ilość błędów, popełnianych z nieświadomości. Rzecz oczywista, że świadomość sama nie starczy,

skoro dobrej woli brak. Ale na złą wolę lekarstwa niema. I ten moment wolności woli (z czego empirycznie dana jest jej nieobliczalność) będzie przeszkodą w wytworzeniu się techniki społecznej tak samo ścisłej i nieuchronnie działającej, jak technika materjalna. Będziemy mogli jednak obliczać pewne najkorzystniejsze możliwości, dające największe widoki prawdopodobieństwa osiągnięcia pożądanego wyniku. A to już jest postęp olbrzymi.

Wszystkie te wymienione momenty wykazują nam niezmierną doniosłość praktyczną socjologji. Pożyteczność sama nie jest jeszcze powodem dostatecznym, by jakiś nowy przedmiot wprowadzać do szkoły, bo wtedy wcisnąćby się do niej musiało wiele jeszcze innych przedmiotów, którym podołać byłoby niepodobieństwem. Inna rzecz, gdy ta pożyteczność przemieni się w nieodzowną potrzebę wieku. Coraz bardziej zanikające podstawy moralności tradycyjnej, wszczepionej, wzrastające pragnienie samorządności, a przytem dopuszczenie szerokich, nieoświeconych mas do pełni praw politycznych, to wszystko zmusza nas do olbrzymiego wysiłku w kierunku uobywatelnienia tychże, pod grozą strasznych kataklizmów a przynajmniej coraz większego obniżania się poziomu kulturalnego. Do tego względu rzeczowego dołącza się ogromna formalna korzyść pedagogiczna z wprowadzenia socjologji do szkoły. Leży ona w przyzwyczajeniu do myślącego ujmowania otaczającej nas rzeczywistości, do analizowania własnych i cudzych czynów. Socjologja w szkole jest pomostem między teorją a życiem.

Te wszystkie korzyści spowodowały czynniki miarodajne do wprowadzenia socjologji do szkoły. We Francji uczy się jej już w szkołach średnich — u nas zaczyna się to praktykować w szkołach zawodowych. Socjologja musi zastąpić dotychczasową „naukę obywatelską", zresztą z zachowaniem tej nazwy. Było to dotąd „mixtum compositum" — sieczka złożona z historji, geografji, prawa, etyki, nauki o państwie — przytem przeważnie wszystko nie dostosowane do poziomu i zainteresowań młodzieży. Jedynie socjologja może być podstawą nauki obywatelskiej. Jak te rzeczy wyglądają w praktyce i coby z tem można ewentualnie zrobić na terenie szkoły powszechnej — o tem pomówimy w następnym artykule.

Nie chcielibyśmy jednak zmniejszać znaczenia praktycznego historji. Pozostaje jej jedno niezmiernie ważne zadanie. Przez

poznanie przeszłości prowadzić do ukochania narodu — przez poznanie dawnych błędów w nim — do żywiołowego pragnienia by dzisiaj było lepiej. Ale będzie to raczej oddziaływanie na rzeczywistość — skierowanie umysłu do woli obywatelskiej przez zapoznanie z prawami i celami zbiorowego życia musi być przedmiotem osobnej nauki.

Dr. Andrzej Niesiołowski.

O NAUCZANIU WIERSZY.

1. Nauczaniu wierszy w różnych czasach przypisywano różne znaczenie. Do niedawna jeszcze utrzymywał się pogląd, że główna ich wartość polega na kształceniu pamięci. Zdania jednak co do tego nie są zgodne wśród psychologów. Neumann twierdzi, że przez uczenie się wierszy ogólna dyspozycja pamiętania poprawiła się u badanych przez niego osób.[1]) Innego zdania jest James: „uczenie się wierszy na pamięć ułatwia uczenie się nowych wierszy, lecz nic więcej".[2]) Podobne stanowisko zajmuje Rusk: „... to, co się przechowuje z przeżycia postrzegawczego, jest dyspozycją, która ułatwia odpoznanie podobnego przeżycia, skoro się ono zdarzy, — to samo bowiem przeżycie nigdy nie powraca".[3]) Jaki stąd wniosek? Ten, że wartość nauczania wierszy polega nie na kształtceniu pamięci, ale przedewszystkiem na oddziaływaniu na uczucie dziecka; wygłaszanie wierszy wobec klasy przyzwyczaja dziecko do występów publicznych, do opanowywania wrodzonej, często — zwłaszcza na wsiach — daleko posuniętej nieśmiałości, wyrabiając zarazem t. zw. odwagę cywilną; ucząc się wierszy, uczy się dziecko mówić pięknie, uczy się prawidłowego akcentowania i przestankowania, odczuwa piękno i bogactwo tonu mowy ojczystej. Na tem tle dopiero wyrasta umiłowanie języka. Przez nauczanie wierszy powiększa się następnie zasób mowy dziecka, wzbogaca się jego słownik itd. Cele te — rzecz oczywista — osiągniemy wówczas, jeżeli nauczanie wierszy będziemy prowadzili należycie, licząc się z zainteresowaniami dzieci. Że dzieci lubią wiersze, wiemy to z codziennej obserwacji. Któż z pośród nauczy-

[1]) *Ekonomie und Technik des Gedächtnisses,* Leipzig, 1911.

[2]) *Pogadanki psychologiczne,* Warszawa, 1924.

[3]) *Pedagogika eksperymentalna,* Warszawa 1926.

cielstwa nie zauważył, jak w kilka dni po otrzymaniu nowych książek do czytania większość dzieci już wynalazła jakiś dla siebie ciekawy wierszyk, samorzutnie ucząc go się napamięć! Zadaniem więc szkoły jest podtrzymywać to zainteresowanie. Środkami prowadzącemi do tego celu, będą m. i. wybór materjału i metoda nauczania. Nieumiejętna metoda, polegająca na przymuszaniu dzieci do bezmyślnego „wykuwania“ wierszy napamięć zarówno, jak i nieumiejętny wybór odpowiedniego dla danego zespołu dzieci materjału, łatwo mogą zniechęcić dzieci do nauki wogóle.

2. O wyborze wierszy decydować powinna przedewszystkiem wartość artystyczna utworu. Dziwimy się nieraz, że dzieci po ukończeniu szkoły rozczytują się w utworach pornograficznych. Bywa to wówczas, gdy dziecko będące w szkole nie rozsmakowało się w rzeczach prawdziwie artystycznych, gdy nigdy nie zaznało rozkoszy, jaka towarzyszy czytaniu rzeczy pięknych. Do tego rozsmakowania w dużej mierze prowadzi nauka wierszy. Drugą zasadą, jaką należy się kierować przy wyborze wierszy, będzie zasada stopniowania trudności: dzieciom młodszym dajemy rzeczy łatwiejsze zarówno pod względem formy, jak i treści. Pamiętać bowiem musimy o tem, że rzeczy zbyt łatwe i zbyt trudne w równej mierze sprowadzają na lekcji znudzenie, co bynajmniej nie sprzyja wywołaniu zainteresowania i — co zatem idzie — dodatnich przeżyć. Z tego wynika, że przy wyborze wierszy liczyć się trzeba i z zainteresowaniami dzieci. Specjalnych badań, któreby wykazywały, jakiemi rodzajami poezji dzieci najwięcej się interesują, przeprowadzono dotychczas bardzo mało. Z badań M. Grzegorzewskiej[4]) wynika, że dziewczęta wolą wiersze smutne, chłopcy zaś wesołe. Na podstawie codziennej obserwacji można stwierdzić, że małe dzieci wolą wiersze wesołe i krótkie. Dłuższe utwory, wymagające większego wysiłku przy pamięciowem ich opanowywaniu, zniechęcają małe dzieci i wywołują t. zw. stłumienie psychiczne: dziecko traci wiarę w możność wyuczenia się wiersza napamięć i nie uczy się wcale. Poza tem duży wpływ na zainteresowanie się dziecka przedmiotem wywiera osoba nauczyciela i metody, jakie na lekcjach stosuje.[5]) Jeżeli nauczyciel lubi poezję, jeżeli z zamiłowaniem

---

[4]) Metody wychowania estetycznego, *Szkoła Powszechna,* 1920.

[5]) Zochewski: Zainteresowanie i zamiłowanie dzieci do przedmiotów nauczania, *Przegląd Pedagogiczny,* 1922.

oddaje się nauczaniu tego przedmiotu, to zamiłowanie to udzieli się i dzieciom; jeżeli stara się urozmaicić każdą lekcję, będzie unikał szablonu, temsamem wzbudzi zainteresowanie dzieci. Ponieważ wiersze, znajdujące się w książkach, są dzieciom subjektywnie znane, nie budzą przeto zainteresowania, dobrze jest, jeżli nauczyciel czerpie materjał z innych źródeł.[6]) Przemawia za tem i ten ważny wzgląd, że wiersze, spotykane w t. zw. wypisach, pozbawione są często zasadniczej cechy — artyzmu, przerabiać je więc należy podobnie, jak czytanki. Wiersze, których treść dzieciom jest znana, budzą tylko wtedy zainteresowanie, o ile traktowane są okolicznościowo, np. jeżeli 15 października uczymy wierszyka p. t. „Śmierć Kościuszki" itd. Przy wyborze jednak wierszy liczenie się tylko z zainteresowaniem dzieci nie wystarcza, jak nie wystarcza liczenie się z tem tylko, czy dany wiersz jest utworem artystycznym. Jak wykazują badania, jednym z czynników, wpływających na kształtowanie się charakteru człowieka, jest książka.[7]) Zrozumiemy to lepiej, skoro sięgniemi do psychologji. Dziecko przychodzi na świat z wrodzonemi zadatkami — popędami i instynktami, które w ciągu życia ćwiczy i rozwija. Zależnie od tego, jakie z tych wrodzonych zadatków silniej są rozwinięte, otrzymujemy odmianę takiego lub innego charakteru. Np. silnie rozwinięty instynkt walki czyni z Anglików ludzi o charakterze energicznym, zdolnym do zwalczania przeszkód, do wytężonej działalności; natomiast zupełny niemal zanik tego instynktu u Hindusów czyni z nich ludzi o charakterach słabych, poddających się łatwo obcym wpływom. Otóż na ćwiczenie wrodzonych tendencyj u dzieci i młodzieży wpływa m. i. lektura. „Szeroko omawiane były niejednokrotnie szkodliwe skutki literatury kryminalistycznej lub szerlokowskiej, nie mówiąc o pornograficznej — mówi wybitny znawca nowoczesnej psychologji Z. Ziembiński[8]) — szkodliwość nie polega na tem, że czytujący czegoś się z takiej książki dowie, ale że czytając przeżywa wewnętrznie pewne dążności i przez to

---

[6]) Doskonały materjał dla dzieci I i II roku nauczania znaleźć można w zbiorku J. Porazińskiej p. t. *W Wojtusiowej izbie,* rocznikach *Płomyka* itp.

[7]) St. Sedlaczek: Czytelnictwo młodzieży, *Szkoła Powszechna,* 1925. Por. także K. Króliński: Najnowsze kierunki w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży, *Przyjaciel Szkoły,* 1925.

[8]) Dr. Z. Ziembiński: Dążność wrodzona u dziecka, *Szkoła Powsz.,* 1923.

je ćwiczy, t. j. wzmacnia odpowiednie dyspozycje i skierowuje je w pewnym nadanym przez lekturę kierunku, który często jest niezgodny z ideałami wychowawczemi.“ Mówiąc zatem przy wyborze wierszy o ich treści, musimy powiedzieć, że chodzi nietylko o to, by treść dla dzieci była przystępna, ale również i o to, by ta treść nie budziła w nas wątpliwości natury wychowawczej. Najwięcej tego rodzaju wątpliwości nasuwają bajki wierszowane, pominąwszy już w większości wypadków małą ich wartość artystyczną. Po pierwsze dlatego, że najczęściej w utworach tych wszelkiego rodzaju kradzieże, obełgiwanie itp. przedstawione są w bardzo dla dzieci ponętnej formie; po wtóre, że w każdej bajce zawarty jest t. zw. sens moralny, dla którego sytuacje i zdarzenia są naciągane, sztuczne. Moralizowanie zresztą — wysnuwanie na podstawie jednego przykładu ogólnych zasad czyli t. zw. sensu moralnego z punktu widzenia dzisiejszej pedagogiki chybia celu. Staszic już zwracał uwagę, że słowa uczą tylko dobrze mówić, ale nie czynić. Dlatego też należałoby się trzymać zasady, że o ile bajka nie jest tendencyjna, o ile sytuacje ujemne nie są przedstawione w kuszącem młodzież świetle i nie wywołują przeżywania dążności niepożądanych dla wychowania, o ile ponadto utwór napisany jest językiem pięknym i można go uważać za dzieło sztuki, może znaleźć miejsce w programie. Przy opracowywaniu jednak z dziećmi należy poprzestać jedynie na scharakteryzowaniu postaci bez uogólnień t. j. bez wyciągania sensu moralnego, nie stoi to bowiem w żadnym związku z nauczaniem języka ojczystego. „Zrozumieć utwór artystyczny to nie znaczy wykryć w nim myśl przewodnią lub wysunąć morał — mówi Szober[9]) — lecz przedewszystkiem go odczuć, a odczuć treść utworu artystycznego, potrafi tylko ten, kto ją umie powiązać z własnemi osobistemi przeżyciami.“ Ucząc np. bajki „Paweł i Gaweł“, należy poprzestać na scharakteryzowaniu jednego i drugiego bohatera i doprowadzić dzieci do wykazania niewłaściwości postępowania obu. St. Tync[10]) przytacza zdanie jednego z autorów polskich z drugiej połowy osiemnastego wieku: „Z słów tylko i z nazwiska znać cnoty jest umiejętność bardziej szkodliwa, niźli użyteczna rodzajowi ludzkiemu, jeżeli się do niej nie przywiąże praktyka tychże cnót.“ Źle jest, gdy —

[9]) *Zasady nauczania języka polskiego,* Warszawa, 1923.
[10]) *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej,* Kraków, 1922.

jak mówi ten sam autor — wychowawcy „kładą ustawicznie w głowę dziecięciu szacowne słowa religji, sprawiedliwości, ludzkości, uczą go nawet, jak ma określić słowy każdą z nich, ale serce jego bynajmniej tych pięknych maksym nie czuje.“ Podobne myśli wypowiada jeden z wybitniejszych pedagogów doby współczesnej — Dewey[11]): „Nie odosobnionych nauk o doniosłem znaczeniu uczciwości potrzebuje dziecko normalne, lecz rozwijania wyobraźni społecznej i wyrabiania pojęć moralnych.“ Dalekoby nas zaprowadziło rozważanie, jaką drogą powstają pojęcia moralne. Wystarczy zresztą powtórzyć za Komeńskim, że słowa, które nie opierają się na konkrecie, są zbędnym balastem. Konkretami zaś; jeżeli chodzi o pojęcie moralne, są przeżycia osobiste dziecka. Powtarzanie więc przez dzieci sensu moralnego można by nazwać za Pestalozzim „mieleniem pustych słów“: dzieci powtarzają słowa, których nie rozumieją, skoro nie były połączone z przeżyciami; skąd też serca ich (dzieci) „bynajmniej tych pięknych maksym nie czują“. Takie postępowanie nazwalibyśmy moralizowaniem. Oddziaływując natomiast przy nauczaniu wierszy na uczucia i inteligencję społeczną dziecka, tem samem umoralniamy wychowanków. Bowiem „ostateczne pobudki moralne i siły nie są niczem więcej i niczem mniej, jak inteligencją społeczną (zdolnością postrzegania i pojmowania warunków społecznych) i poczuciem społecznem (wyrobioną zdolnością kontroli) na usługach dobra społecznego i celów wspólnych“.[12])

3. Już z powyższych uwag wynika, że do wywołania przeżyć na tle wiersza potrzebne jest jego zrozumienie. Nie wywrze na nas żadnego wrażenia najpiękniejszy nawet utwór, czytany lub słyszany w języku obcym, którego nie znamy. Tem tylko tłumaczyć trzeba spotykaną niekiedy wśród dorosłych inteligentów niechęć do utworów Słowackiego: jakkolwiek język ich jest piękny, to jednak nieprzystępna treść uniemożliwia powstanie nastroju, czytający pozbawiony jest wówczas tej przyjemności, jaka towarzyszy czytaniu utworów dostępnych. Zjawisko to w daleko większym stopniu występuje u dzieci, które w dziełach sztuki zwracają uwagę przedewszystkiem na treść. Ładny obraz — to dla dziecka obraz,

---

[11]) *Zasady moralne w wychowaniu,* Lwów, 1921.

[12]) Dewey, j. w.

który przedstawia ciekawą i zrozumiałą treść. [13]) Ładna piosenka — to nie ta, która zawiera artystyczną melodję, ale ta, której tekst jest dzieciom bliski i przystępny. Jakiż stąd wniosek? Wierszy o treści przystępnej dla dzieci jest dosyć dużo, ale utwory te nie przedstawiają wartości artystycznych. Musimy zatem szukać innej drogi. Ponieważ wyjaśnienie treści utworu podczas czytania psuje nastrój, a wiersz niezrozumiały tego nastroju i przeżyć nie wywoła, musimy przedtem, zanim przystąpimy do nauki wiersza, wprowadzić dzieci w jego treść. [14]) Prowadzimy więc z dziećmi któtką pogadankę na temat, jaki zawiera treść utworu. Np. Zima Konopnickiej wywoła daleko większe wrażenie, o ile będzie przerabiany w odpowiednim momencie: śnieg prószy, na drzewach szron. Mówimy z dziećmi o zimie. Dzieci wypowiadają dowolnie swe spostrzeżenia. Specjalny nacisk kladziemy na to, jakich wrażeń doznawały dzieci, idąc do szkoły. Dlaczego ludzie mówią: mróz mnie wyszczypał"? Czy słusznie zimę nazywają złą? Jakie mamy przyjemności w zimie? W co się bawimy? Jakich sposobów używamy w celu rozgrzania rąk? Jakie okrzyki wydają wtedy ludzie? Jak wygląda nasz sad? gałęzie na drzewach? (są pokryte szronem, oszroniałe). Jak wyglądają pola? (płachta długa biała) itd. Po takiej pogadance możemy mieć pewność, że dzieci zrozumieją i przeżyją treść utworu, że przeto jeden z celów nauki wierszy zostanie osiągnięty. Przechodzimy więc do odczytania lub lepiej wypowiedzenia utworu przez nauczyciela, co również wymaga szczegółowego omówienia. (D. N.)

Siennice. B. Kubski.

---

[13]) Grzegorzewska, j. w.

[14]) Por. Ben: Jak uczyć wierszy? *Ognisko Nauczycielskie,* 1922.

Błogosławieni, którzy w czasie gromów
Nie utracili równowagi ducha,
Którym na widok spustoszeń i złomów
Nie płynie z serca pieśń rozpaczy głucha,
Którzy wśród nocy nieprzebytej cieni
Nie tracą wiary w blask rannych promieni —
Błogosławieni!

Jan Kasprowicz.

OD CZEGO ZALEŻY OWOCNOŚĆ NAUCZANIA PRZECIWALKOHOLOWEGO?

Nauczanie alkohologji różni się tem od zwykłych przedmiotów szkolnych, że uświadomienie intelektualne jest tu przedewszystkiem środkiem do wytworzenia pewnego nastawienia uczuciowego i wyrastającej stąd woli. Pod tym względem metodycznie jest ten przedmiot zbliżony do nauki religji, w której jednak prawdy nauczane mają także wartość samodzielną. W alkohologji sam przedmiot jest niewątpliwie niezmiernie ciekawem i pouczającem zagadnieniem społecznem, fizjologicznem i psychologicznem. Niemniej należy sobie z tego jasno zdać sprawę, że nikomu nie przyszłoby do głowy z pośród tysięcy innych problematów akurat ten forsować do przeładowanej już przedmiotami szkoły, gdyby nie niezmiernie doniosła potrzeba praktyczna. Wprawdzie alkohologja w szkole posiadać będzie dużo właściwości kształcenia formalnego, zwłaszcza pod względem wychowania charakteru (patrz *Przyjaciel Szkoły* Nr. 17 z dnia 5 listop. 1926 artykuł. „Abstynencja jako czynnik wychowawczy"), a nawet dla czysto intelektualnego wyszkolenia (analiza oraz ujmowanie syntetyczne skomplikowanych zjawisk społecznych), niemniej zasadniczym celem pozostanie wpojenie wstrętu do alkoholu i założenie Kółek abstynenckich. Pierwsze jest tylko robotą przygotowawczą. Może ją spełnić nawet „umiarkowany" nauczyciel, który, miejmy nadzieję, przy tej sposobności i sobie samemu alkohol obrzydzi.

Zasadniczym warunkiem osiągnięcia pierwszego celu będzie 1) wybór odpowiedniego materjału, 2) plastyczne i przekonywujące przedstawienie.

Materjał musi być dostosowany do psychologji młodzieży. Tak np. nie przekona się naogół młodzieży argumentami czysto higjenicznemi. Zagadnienia zdrowia i potomstwa są zbyt dalekie dla umysłów młodocianych (z wyjątkiem jednostek słabowitych lub wyjątkowo dojrzałych), by miały rozbudzać żywsze zainteresowanie. Podobnie argumenty ekonomiczne same dla siebie odegrają mniejszą rolę, lecz jedynie w związku z kwestją przyszłości Ojczyzny należy je podkreślać. Trzeba wykorzystać narodowy idealizm młodzieży. Przeważnie niestety i religijne argu-

menty nie bardzo chwycą za serca, chyba, że ma się do czynienia z młodzieżą o żywszych dążeniach religijnych. Prawie zawsze można wykorzystać pewne dążenia młodzieży do pracy nad sobą, chociażby o podłożu utylitarnem. („Czy chcesz dojść do czegoś w życiu?“) Bardzo dobrze można nawiązywać do ambicji sportowej. Na ogół nie można tu ustalić reguł ogólnie obowiązujących, bo młodzież młodzieży nie równa, tak pod względem wieku, jak poziomu kulturalnego, umysłowego, dążeń, zainteresowania itd. Trzeba wyczuć i stwierdzić zainteresowania danej klasy czy organizacji, i zależnie od tego wysuwać pewne momenty na pierwszy plan, a inne na drugi. Niemniej winno się zawsze uwzględniać (choć różnie szeroko) wszystkie najważniejsze punkty widzenia (biologiczny, społeczny, ekonomiczny, religijny, narodowy itd.

Co do plastyki przedstawienia, to będzie to zależało 1) od zdolności prelegenta czy nauczyciela, 2) od jego przygotowania, 3) od środków, któremi dysponuje. O ile pierwsze nie od nas zależy (o tyle chyba, że mając wybór, należy ten przedmiot oddawać najzdolniejszym nauczycielom) o tyle drugi i trzeci moment bezwzględnie jest w naszym ręku. Jeżeli jest przedmiot, którego nie można zbywać frazesami, to chyba jest nim alkohologja, która u nas tyle jeszcze uprzedzeń ma do zwalczenia, zwłaszcza ze strony starszego społeczeństwa, wciąż jeszcze przeszczepiającego swoje przesądy na młodsze pokolenie.

Co do środków pomocniczych to mamy ich cztery rodzaje: plakaty, tablice, preparaty sztuczne i prawdziwe oraz obrazy świetlane. Te ostatnie wywołują niewątpliwie największe zainteresowanie. Odpowiednie plakaty będą tylko technicznie dostępniejszym ich surogatem. Preparaty są najtrudniejsze do nabycia, a wrażenie, które wywierają zdaje się, że nie jest tak wielkie, by warto szczególnie w tym kierunku się wysilać. Niezastąpionym i najdostępniejszym środkiem pomocniczym są tablice, które bezwzględnie winna posiadać każda szkoła, niewyłączając jednoklasowych.

Nie pomogą jednak ani przezrocza czy tablice, ani zdolności retoryczne, jeżeli nie stoi za niemi głębokie, osobiste przekonanie o słuszności wygłaszanych poglądów. Ogromną rolę mogą tu odegrać przykłady, zaczerpnięte z własnej obserwacji. Należy

sobie uprzytomnić wszystkie przeżycia własne i osób najbliższych, związane z alkoholem, których dziś niestety nikomu zabraknąć nie może i przemyśleć je pod kątem widzenia zdobytych teoretycznych poglądów. Wtedy teorja zyska dopiero na wypukłości i sile przekonania. Przykładów tych należy też używać w nauce, bo będzie z nich biło to przekonanie osobiste, które się udziela słuchaczom. Zwłaszcza młodzież wyczuwa niezmiernie łatwo, czy mówi się coś — dla mówienia — czy też z najgłębszych przeświadczeń.

Najbardziej wstrząsający wykład czy cykl wykładów nie może jednak być niczem więcej jak robotą przygotowawczą. Pewno, że zawsze coś pozostanie i później, skoro owa jednostka dostanie się w otoczenie i warunki odpowiednie, może to nawet wydać swój plon. I dlatego żadna, nawet chwilowo bezowocna, praca w tym kierunku nie jest zupełnie stracona. Ale liczyć na to, znaczyłoby budować na.... możliwym przypadku. Ponieważ cel nauki alkohologji leży w dziedzinie woli, więc nie można się zadowolić pouczeniem. Nie wystarczy też jedno czy kilkorazowa namowa. Jest pewnikiem, że hasło umiarkowania, jak to wykazały niezbicie stuletnie doświadczenia, absolutnie do niczego nie prowadzi. Trzeba więc pozyskać młodzież dla abstynencji. Ten cel stoi poza dyskusją. Namawiać do wyrzeczenia się alkoholu, a nie tworzyć pewnych powiązań, któreby w raz obranej decyzji podtrzymywały, znaczyłoby stawiać gmach z luźnych, niepowiązanych cegieł. Niema innej możliwości wychowania bezalkoholowego, jak tworzenie związków abstynenckich. Mogą one być różnego typu. Harcerstwo jest może najszczęśliwszym rozwiązaniem tej sprawy. Ponieważ jednak całej młodzieży dla Harcerstwa pozyskać nie można, trzeba jeszcze Kółek innego typu, przedewszystkiem kół czysto abstynenckich. [1]) Jest rzeczą oczywistą, że takim kołem musi się zająć nauczyciel — abstynent. Jest to jednak praca tak wdzięczna, że ten który się jej poświęci, z pewnością tego nie pożałuje.

Poznań. Dr. A. Niesiołowski.

---

[1]) por. art. prof. Dobrowolskiego w „Świcie" Nr. 273—4, styczeń—luty 1927.

TYDZIEŃ PROPAGANDY TRZEŹWOŚCI.

Na mocy uchwały dorpackiego kongresu przeciwalkoholowego odbędzie się od 1—8 lutego b. r. po raz pierwszy zamiast „dnia wstrzemięźliwości i ofiary“, *tydzień propagandy trzeźwości* na terenie całej Rzeczypospolitej. Społeczeństwo nasze pod względem uświadomienia przeciwalkoholowego pozostało daleko w tyle już nie tylko poza przodującemi narodami, ale nawet poza najmniejszemi i najbardziej zacofanemi. Alkoholizm szerzy się tymczasem w sposób zatrważający. Jak wykazały badania statystyczne, większość dzieci szkolnych stale otrzymuje alkohol, a zdarzają się wypadki, że dzieci przychodzą do szkoły pijane. Stan ten, jak wykazały badania D-ra Miklaszewskiego w Łodzi, stale się pogarsza. Społeczeństwo nasze wykazuje nieprawdopodobną wprost nieświadomość w tych sprawach. Mało kto zdaje sobie z tego sprawę, że alkohol jest trucizną, nie lepszą od lizolu, i użyty w większej ilości powoduje śmierć, a w mniejszych dawkach różne zaburzenia organiczne, prowadzące do zwyrodnienia mózgu, wątroby, żołądka, nerek, do osłabienia odporności przeciw wszelkim chorobom, do degeneracji potomstwa. Ponieważ alkohol paraliżuje działalność „hamulcy“ psychicznych, jest on przyczyną wielkiej rozwiązłości moralnej (75⁰/₀ zarażeń następuje w stanie alkoholizacji) i większości zbrodni i wypadków nieszczęśliwych. Wbrew pozorom — jak stwierdziły najnowsze, precyzyjne badania naukowe — nawet najmniejsze dawki obniżają przynajmniej na dwa dni sprawność umysłową i fizyczną. Stwierdzono, że wśród dzieci alkoholizowanych wogóle nie zdarzają się stopnie lepsze, a większość czyni postępy niedostateczne. Jeżeli alkohol w starszych działa powoli, to dla dzieci jest on trucizną ostrą. Dawać dziecku alkohol — to zbrodnia. Na tę truciznę my naród zubożały do ostateczności, wydajemy przeszło miljard złotych rocznie, gdy inne narody w szybkiem tempie odkładają miljardy dolarów oszczędności. Czas ostatni ocknąć się ze snu. Hasłem *tygodnia propagandy trzeźwości* jest: ratujmy młodzież. Któż pozostałby głuchym na to wezwanie, a zwłaszcza który nauczyciel? Ale ratując młodzież, ratujemy siebie samych! Niech każdy, w którym tli jeszcze iskierka miłości ojczyzny i — miłości własnej, natychmiast zgłasza się do szeregów Związku Nauczycieli Abstynentów. Przyjmuje zgłoszenia, udziela informacyj oraz wysyła cenniki i druki Składnica Abstynencka w Poznaniu, Aleje Marcinkowskiego 1. Nie powinno być ani jednego nauczyciela w Polsce, któryby podczas *Tygodnia Trzeźwości* nie uświadomił młodzieży na temat alkoholizmu.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE: POSZUKIWANIE WYRAZÓW POCHODNYCH.

(Oddział IV-ty szkoły powszechnej).

1. Pogadanka o zajęciu mieszkańców osady.

Wyjąć zeszyty!

O kim mówiliśmy teraz? (O stolarzu). Napiszemy sobie ten wyraz, bo o rzemieślniku tym będziemy mówić.

Wspólnie z dziećmi układamy powiastkę:

„Stolarz jest rzemieślnikiem. Robi on stoły, stołki i stoliki. Pracuje przy warsztacie stolarskim. My również uczymy się stolarstwa. Potrafimy nawet zrobić stolnicę“.

Wypiszcie te wyrazy, które są podobne do wyrazu *stół!*

Powstaje szereg:

stół,
stolarz,
stołek,
stolik,
stolarski,
stolarstwo.
stolnica.

Każdy niech utworzy zdanie z wyrazu *stół, stolarz* (itd.)!

Dzieci muszą umieć wyodrębnione wyrazy stosować w zdaniach, co następuje, gdy u nich słowa te występują w rozmaitych kombinacjach. Przyzwyczajać dzieci do tworzenia zdań, wyrażających myśli zupełne, zrozumiałe i z pewnym sensem.

Od czego pochodzą wyrazy *stolarz, stołek*... itd.?

Po czem poznajecie? (Mają wspólną cząstkę).

Takie wyrazy nazwiemy p o c h o d n e m i. Które wyrazy nazywamy pochodnemi? — Powtórz!

2. Dzisiaj będziemy szukać wyrazów pochodnych od jednego, podanego wyrazu. (Zapisuję to na tablicy).

3. Podaj jakikolwiek wyraz! (*Krok)*

Piszę na tablicy a dzieci w zeszytach: krok.

Każdy niech pomyśli wyraz, który pochodziłby od tego słowa *krok!*

Powstanie szereg:

krok
kroczyć
przekroczyć
przekroczony.

Utwórzcie zdanie na wyraz *krok, kroczyć* itp. (ustnie). Jaka jest różnica między wyrazem *krok* a *kroczyć; kroczyć* a *przekroczyć* itd.?

Jak inaczej powiesz zamiast kroczyć? Napisz to zdanie!

Ja wam podam wyraz a wy znajdźcie pochodne wyrazy!

dwór
dworek
dworski
dworzanin
dworzec
podwórze
podwórko

Tworzenie (ustnie) zdań.

Różnica między wyrazami: *wiatr, wierzyć, wiatrak.*

Postępowanie, jak wyżej.

4. Co robiliśmy na godzinie polskiego? —

5. Zadanie. Poszukam pochodnych od wyrazów: *bagno, las, złoto, chodzić, góra, wóz.* Utworzę z wyszukanych wyrazów zdania. (Każdy uczeń ma swobodę wyboru dowolnego wyrazu, z którego pochodnych utworzy zdania).

Wypracowanie opracować ustnie w klasie, by dzieci wiedziały, czego się od nich żąda.

Strzemieszyce. Józef Har.

CZYTANKA „OBRAZ“ M. KONOPNICKIEJ.

(Lekcja z komentarzem w V klasie szkoły powszechnej*)

Tok lekcji:

P o d s u w a n i e z j a w i s k a.

Dzieci wyjmują przyniesioną gazetę. W ogólnych zarysach stwierdzają treść i układ tegoż pisma.

Dlatego przynoszą gazety, że czytanka rozpoczyna się od słów: „Z powodu smutnych okoliczności jest do sprzedania obraz olejny dobrego pendzla za umiarkowaną cenę.“ Takie ogłoszenie przeczytał Józio w rozłożonym przed sobą Kurjerze.

P o b u d z a n i e z a i n t e r e s o w a n i a.

Nauczyciel zwraca uwagę uczniów na ogłoszenia (anonsy) i podział tychże. Omówi trzy zasadnicze sprawy:

1. Skąd redakcja bierze ogłoszenia?
2. Jak korzystać z nich?
3. Jak je nadawać?

Każdą część uczeń opowie.

To przygotuje ucznia do rozumnego korzystania z najbardziej rozpowszechnianej i używanej lektury — jaką jest gazeta.

U s t a n o w i e n i e z a g a d n i e n i a.

Teraz przeczytamy sobie, jak pewien chłopiec skorzystał z anonsu.

Pedagogiczniej jest, by możliwie dzieci samodzielnie ustanowiły zagadnienie, lecz w tej lekcji nie znalazłem innej drogi wyjścia, jak stawić dzieci przed gotowem zagadnieniem.

R o z w i ą z a n i e z a g a d n i e n i a.

Uczniowie wyjmują książki i czytają całą czytankę po cichu, wypisując nieznane wyrazy do słowniczka, ułożonego w porządku alfabetycznym.

---

*) *Czytania polskie* Dr. M. Reitera, tom II, str. 137 nr. 62.

Czytają po cichu dlatego, że tak czyta każdy inteligentny człowiek w towarzystwie innych czytelników np. w czytelni, w biurze etc., by nie przeszkadzać drugiemu w pracy. Uczniowie wypisują nieznane wyrazy, bo bez zrozumienia tychże nie jest możliwe dokładne wniknięcie w treść całości.

Po przeczytaniu pragną uczniowie wyjaśnienia nieznanych wyrazów.

Do tego dojść można trzema drogami:

1. wywnioskować z rozbioru wyrazu,

2. zapytać się równego (kolegę) lub starszego (rodzica, nauczyciela),

3. zajrzeć do słownika, który leży do dyspozycji w klasie (poza szkołą — w bibljotekach),

W szkole stosuje się wszystkie trzy zasady równomiernie.

Gdy nieznane wyrazy zastąpiono znanemi, (synonimami) i zapisano je do słowniczka, wtenczas uczniowie przeczytają całość jeszcze raz po cichu, by dokładniej wniknąc w treść. Na pytanie: „Powiedz, o czem czytałeś?" uczniowie zdają krótkie sprawozdanie z całości.

Teraz następuje rozbiór całej czytanki na ustępy (analiza) N.: O czem czytałeś w I ustępie? Uczeń opowiada treść I ustępu (synteza).

Tą drogą przyjmuje uczeń mnóstwo nowych wrażeń, które koncentrują się w jego umyśle. Czy na tem proces ten ma się skończyć? Niech nam odpowie znany i wybitny psycholog amerykański James. Przytaczam dosłownie jego zdanie z „Pogadanek psychologicznych" w rozdziale „O potrzebie reakcji" w przekł. Ireny Moszczyńskiej str. 21, w. 4—7. „U m y s ł p o w i n i e ń r e a g o w a ć n a w s z y s t k o, c o p r z y j m u j e; k a ż d e w r a ż e n i e m u s i s i ę o d p o w i e d n i o w y r a z i ć — oto naczelna zasada, o której nauczyciel nigdy zapomnieć nie powinien." Wrażenie może się wyrazić na zewnątrz w dwojaki sposób:

1. przez wypowiedzenie słowne lub piśmienne,

2. przez rysowanie i modelowanie.

Nie dość na tem. Uczeń musi to, co czytał przeżywać, musi całą duszą wniknąć w treść. Najżywsze i najsilniejsze refleksje w umyśle dziecka nie wywołują wyrazy, lecz sytuacje, obrazy.

U t r w a l e n i e.

W tym celu stawia nauczyciel pytanie: Jaki obraz powstał w myślach twoich, kiedy czytałeś I ustęp? albo: Co widziałeś, czytając I ustęp? (Pokój, przy stole chłopca, czytającego gazetę, i ojca pijącego herbatę.)

Co słyszałeś w pokoju? (Rozmowę pomiędzy ojcem a synem.) Co odczuwasz, patrząc na rozmawiających? (Że ojciec chce zrobić synowi przyjemność, że ojciec kocha syna.)

Trzeba pobudzić do reakcji, do akcji odtwórczej.

Kto chciałby narysować to, co widzi? (Zgłasza się kilku uczniów.)

Kto chciałby opowiedzieć lub opisać to, co widzi i słyszy? (Zgłasza się kilku uczniów.)

Widzimy w I ustępie pokój, stół, ojca i syna. Czy nie mamy tego samego w klasie? Jest pokój, jest stół, lecz niema ojca i syna.

Uczeń: To ja będę ojcem a on synem. Nauczyciel: Spróbujmy!

Ktoby umiał tak napisać, aby można to odgrywać na scenie? (Zgłasza się kilku.)

Pracę tę (opowiadanie, opisanie, rysowanie, dramatyzowanie) nadaje się całej klasie, uwzględniając indywidualne zdolności poszczególnych uczniów w pewnym kierunku. Jest to nauczanie masowo-indywidualne.

II ustęp: Czytajcie po cichu. Po przeczytaniu: Opowiadaj, o czem czytałeś! Uczeń opowiada. Inni powtarzają. Co widziałeś teraz, czytając ten ustęp? (Ulicę, przed ojcem idzie chłopiec (Józio), był wiatr i deszcz.) Jaki dasz napis temu obrazowi? Co słyszałeś? (Rozmowę pomiędzy woźnym a Józiem.)

Co mówił woźny do Józia?

Kto narysuje? — opisze? — napisze do odgrywania na scenie?

III ustęp: Czytajcie po cichu! Opowiedz treść ustępu. Co widzisz? (Schludny pokój, skromnie umeblowany, na ścianie krajobraz.) Co słyszysz? (Rozmowę pomiędzy wdową a ojcem.) Co mówi wdowa, a co ojciec? A co Józio na to?

Co odczuwasz, patrząc na Józia? (Że Józiowi żal się zrobiło, iż nie dostał obrazu, ale chętnie zostawił go gimnazjaście, bo była to dla niego pamiątka.) Jak Józio okazał, że nie gniewa się na zostawienie obrazu. (Józio uściskał gimnazjastę, który rzucił mu się na szyję.)

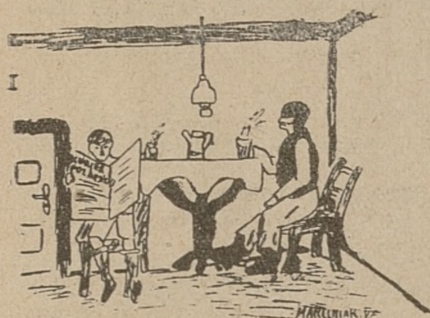
Teraz dopiero nauczyciel czyta wzorowo, a uczniowie starają się naśladować go.

Poniżej dołączam wyniki reakcji jako dowód, że myślenie obrazami daje zainteresowaniem zasilone refleksje, że uczeń wniknął całą duszą w treść.

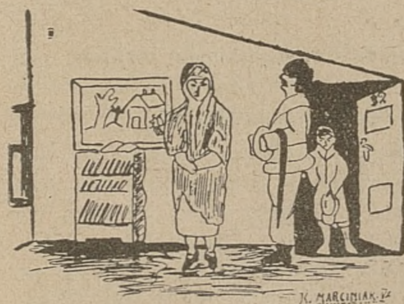
1. Obrazki — to przebieg akcji. Nie chodzi tak o artystyczne wykonanie — ale i to się tu kształci — jak o wyrażenie myśli.

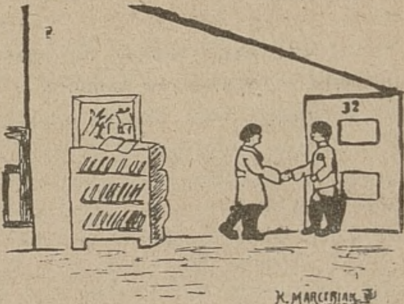
2. Zdramatyzowanie akcji. Tak jak artysta pisząc swój utwór, przeżywa go (jest aktorem i widzem, myśli i mówi jak oni) tak zapewne i umysł dziecięcy pełen bujnej fantazji jest całą duszą w tem, co pisze, co najbardziej może kształci i urabia. Niech ten sposób ujęcia treści zastąpi suche i ciągłe opisy i streszczenia.

Poznań. Bernard Janik.









„OBRAZ“

Sztuka sceniczna w 3 aktach (opracował O. K., uczeń Vc.)

AKT I.

Na scenie: umeblowany pokój, na stole lampa, ojciec pije herbatę, Józio czyta gazetę.

Józio: Tatusiu, obiecałeś kupić mi obrazek, a więc słuchaj (czyta głośno z gazety): „Z powodu smutnych okoliczności jest do sprzedania obraz olejny dobrego pendzla za umiarkowaną cenę“.

Ojciec: Gdzie?

Józio: Na Starem Mieście, tatusiu, numer 15, mieszkanie 32.

Ojciec (głośno): A tak, przypomina mi się właśnie, że masz jutro imieniny. Dobrze — pójdziemy tam jutro.

AKT II.

Na scenie: ulica z bramą domu pod nr. 15.

Osoby: Ojciec, Józio i stróż.

Józio: Tatusiu, pobiegnę naprzód i poszukam numer 15, a gdy odnajdę, będę czekał na ciebie.

Ojciec: Pobiegnij zapytać stróża, gdzie jest mieszkanie 32.

Józio do stróża: Proszę mi powiedzieć, na którem piętrze jest mieszkanie numer 32.

Stróż (wychodzi niechętnie): Proszę Pana, to nie jest mieszkanie, tylko facjatka.

Józio: Chodźmy, tatusiu.

AKT III.

Na scenie: schludny pokoj lecz bardzo skromnie umeblowany, na ścianie krajobraz.

Osoby: wdowa z synem siedzą przy stole.

I scena.

Wdowa: Cieżkie na nas przyszły czasy. (Ktoś puka). — Proszę. — (Idzie otworzyć drzwi.)

II scena.

Ojciec: Dzień dobry. Czy tutaj jest do sprzedania obraz, o którem było ogłoszenie w wczorajszym Kurjerze?

Wdowa: Tak. Proszę do pokoju. (Goście wchodzą.)

Wdowa (wskazując na obraz): Jest to dom, w którym urodziłam się, wychowałam i spędziłam moje najszczęśliwsze lata. Tam przyszły na świat moje dzieci, te, które bawią się przed gankiem, a z których został mi tylko ten jedyny syn (gładzi po głowie stojącego przy niej syna). Tam są groby rodziców moich i dziatek. W chatach tych mieszkają życzliwe mi osoby. A to jest krzyż, pod którym matka uczyła mnie pacierza. Dzisiaj to już nie moje. Wszystko zabrali wierzyciele. Nie wiem nawet, czy stoi jeszcze owa lipa stara i ów krzyż, których już nigdy, nigdy nie zobaczę.

Ojciec: Ile Pani żąda za ten obraz?

Wdowa: Tanio sprzedam, gdyż muszę zapłacić wpis za syna, inaczej wydalą go ze szkoły, a tak wzorowo się uczy.

Ojciec: Kupuję ten obraz, ale chcę być jego nabywcą warunkowym. Jako cenę obrazu będę płacił za syna Pani aż do ukończenia jego nauki, jeśli będzie miał ochotę do niej. Co do obrazu, to pozostanie na miejscu, aby syn Pani, patrząc na siedzibę ojców i dziadów swoich, uczył się dobrze i pracował usilnie, aby kiedyś mógł wykupić z rąk obcych rodzinny kawałek ziemi i na stare lata wprowadził Panią pod dach ojczysty. Wtedy dopiero syn Pani odda obraz ten mojemu synowi. — Czy zgoda?

(Wdowa płakała — a mały gimnazjasta rzucił się Józiowi na szyję.)

Koniec.

BAJKA AL. FREDRY — „MAŁPA W KĄPIELI".

(Protokół lekcji).

Plan:

1. Krótka pogadanka o bajkach już znanych.
2. Objaśnienia rzeczowe.
3. Odczytanie bajki przez nauczyciela, następnie przez uczniów.
4. Ogólne streszczenie bajki i wybór trzech punktów.
5. Czytanie i omówienie części pierwszej.
6. „ „ „ drugiej.
7. „ „ „ trzeciej.
8. Synteza.

Przygotowanie. Przypomnijcie sobie, jakie bajki już znacie? (Uczniowie wymieniają kilka bajek, między innemi *Wilczki**) Krasickiego.) O czem była mowa w tej bajce? — Kogo oznaczają w tym wypadku „Wilczki"? — Jakich ludzi?

Objaśnienia rzeczowe wyrazów: figlarz, fraszka, ukrop, trop, szust itd.

Odczytanie. Najpierw czyta nauczyciel całą bajkę, uwydatniając znaki przestankowe i akcenty logiczne; następnie odczytują uczniowie odstępami, nadającemi się do ujęcia jako jeden punkt dyspozycji:

pierwszy punkt (pierwsza część) do słów... „szust do wanny",
drugi: „aż się wody pod nią mącą",
trzeci: do końca.

Teraz następuje opowiadanie treści (ogólnie), poczem odczytanie przez ucznia pierwszej części.

Co to znaczy... „że się śmieli" — (Śmiali). Z czego małpa była rada? W jakim celu małpa wlazła pod stół i cicho czekała? Co zrobiła małpa po wyjściu pani? Kogo zaczęła udawać? A co później zrobiła? Jak inaczej można powiedzieć: „Szust do wanny"? O czem mówiliśmy w tej części bajki? Więc jak możemy nazwać tę część? (Przygotowanie małpy do kąpieli.) (Tytuły poszczególnych części bajki można zapisywać na tablicy).

Odczytanie drugiej części. Jak się zachowała małpa, skoczywszy do wanny? Dlaczego kręciła kurkami to w prawo to w lewo? Jak się małpa czuła w wannie z początku? Z któ-

*) Bajka *Wilczki* była już omówiona szczegółowo.

rych słów wiemy, że małpie bardzo dobrze było w wannie? (Ciepło, miło, niebo, raj.) Co to znaczy: „w to mi graj“? A jak możemy nazwać tę część bajki“ (Małpa w wannie).

Odczytanie trzeciej części. Zdania: „Ale ciepła coś za wiele... Trochę nadto... Ba, gorąco...“ odczytuje sam nauczyciel i zapytuje, co oznaczają.

A co znaczy: „Małpa nie cielę, sobie poradzi“? W jaki sposób chciała sobie małpa poradzić z gorącą wodą? Jaki był skutek? Czy małpa przewidywała, wchodząc do wanny, że się poparzy? A dlaczego weszła? Następnie wyjaśnione zdanie: „Ukrop za nią — tuż, tuż w tropy, aż pod progi“... Co więc możemy powiedzieć o małpie? Co spotkało ją za głupotę? A jak zatytułujemy tę część bajki? (Skutki głupoty małpy.)

A czy tylko małpom może się tak zdarzyć? Jakim ludziom? Czego więc uczy nas ta bajka? — Odpowiedzi na ostatatnie pytanie mogą być różne i tu może się wywiązać mała dyskusja pomiędzy nauczycielem a uczniami.

Warszawa. St. Z.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Półwysep Pirenejski.

Uwzględniając życzenie kol. Janika, dołączam kilka uwag do podanych lekcyj z geografji.

Kolega ujął bardzo pięknie obie lekcje na temat „Półwysep Pirenejski.“ Zainteresowanie dzieci w lekcjach było niewątpliwe, a cel w zupełności osiągnięty. Ja jednak rzecz potraktuję cośkolwiek inaczej i oprócz zainteresowania, które tak bardzo w lekcjach kolegi przebija, zastosuję więcej samodzielnej pracy nad zdobywaniem nowego materjału. Wiedza zdobyta samodzielnie przez dziecko przy pomocy własnych środków i starań, zakorzeni się raz na zawsze w pamięci. Uwzględniając to, każę uczniom współpracować nad zdobywaniem wiedzy. Już kilka dni naprzód każę moim chłopcom, względnie jednej grupie starać się o różne rzeczy, które będą przypominały kraj, z którym chcę dzieci zapoznać. Dziatwa z wielkiem zainteresowaniem gromadzi takie rzeczy jak: krajobrazy, widokówki znaczki pocztowe, ważniejsze zdarzenia zapisane w gazetach, broszurki o pięknym opisie tamtejszych zwyczajów lub obyczajów i inne rzeczy. Niektóre dziecko, zapatrując się biernie na starania kolegów, czeka tylko chwili, kiedy będzie mogło wiele rzeczy o tym kraju powiedzieć, ponieważ ma tam krewnych lub znajomych, którzy często do niego pisują. Dziecko takie czuje się bardzo zadowolone, gdy może drugich pouczyć. Tu uwydatnia się oprócz zainteresowania pewne współzawodnictwo, a przedewszystkiem samodzielna praca uczniów. Zaznaczam, że dzieci przyzwyczajone do tej metody bardzo starannie śledzą

wszystko, ażeby tylko coś ciekawego przygotować lub odkryć. Ważniejsze rzeczy przechowuję w muzeum szkolnem. Nie będę się jednak rozwodził nad tokiem lekcji, gdyż tu zastosuje nauczyciel swoje osobiste ujęcie, które uważa za odpowiadające psychice dziecka. Powyżej podałem tylko sposób, w jaki moje dzieci same stwarzają zainteresowanie w danym przedmiocie. O tyle różni się mój sposób ujęcia rzeczy od kol. Janika. W każdym razie nie twierdzę, jakoby ta metoda była najlepszą. Owszem bardzo wdzięcznym będę za uwagi krytyczne.

Władysław Karolewski (Rososzyca).

* *
*

Dobrą stroną tej lekcji jest pobudzenie dzieci do uwagi przez współpracę z nauczycielem i uwzględnienie wszystkich typów pamięci.

Po krótkim wstępie i zapowiedzi (podanie nowego materjału) przystępuje nauczyciel do rysowania półwyspu. Wykonuje to etapami, a za nim wykonują to dzieci. Równocześnie nauczyciel koryguje rysunek i jak sam zaznacza: „objaśnia", „wskazuje" a nawet „wymienia" szczyty gór, miasta i inne szczegóły.

A gdzież samodzielność? Pocóż dzieciom objaśniać, że półwysep Pirenejski graniczy na północy z Francją, że na południu i wschodzie oblewa go morze Śródziemne, a na zachodzie ocean Atlantycki? Pocóż wymieniać nazwy gór i szczytów, a wreszcie pocóż wskazywać, że skutkiem układu pionowego rzeki półwyspu staczają się w dwóch kierunkach — jeśli wszystkie te szczegóły same odkryć mogą.

Lekcję należałoby zatem zreformować i to gruntownie. Zamiast rysunku przedstawić dzieciom właściwą mapę, a wtedy niech dzieci rysują, a nauczyciel niech naprowadza, wypytuje, a dopiero w ostatecznym wypadku objaśnia dzieciom to, czego od nich wydobyć nie może. Korzyść z lekcji tak zreformowanej uwydatni się w czterech kierunkach: 1) zmusi ucznia do wysiłku, a zatem do intensywnej współpracy z nauczycielem i kształcić będzie jego samodzielność, których to walorów szkoły pracy nauczycielowi-wychowawcy pomijać nie wolno; 2) wzbudzać będzie silne zainteresowanie, co wpływa dodatnio na pamięć; 3) nauczy dzieci orjentować się na mapie, a wreszcie po 4) mapka nakreślona przez dzieci bezpośrednio z mapy będzie miała dla nich większą wartość, bo będzie więcej (dla wykonawców) zrozumiałą — jako kopja z mapy, a nie martwego rysunku.

Autor ma przed sobą uczniów VI oddziału, więc chcę w to wierzyć, że lekcja w taki sposób ujęta, musiałaby się udać na tymże stopniu.

Rysowanie map winno mieć w szkołach szerokie zastosowanie, a przedewszystkiem w szkołach o niższym stopniu organizacyjnym, na co nadawają się lekcje zajęć cichych. Lekcje takie, dobrze obmyślone, niekiedy nie ustępują pod względem wartości nauce głośnej.

Jan Redlarski (Dusocin).

Lekcja: Rodzaj męski, żeński i nijaki rzeczownika.

I. Kolega w tej lekcji nie uwzględnił stanowiska programu ministerjalnego języka polskiego. W lekcji tej traktuje gramatykę jako odrębny przedmiot. Gramatyka jest nauką o zjawiskach językowych i nie stanowi odrębnego przedmiotu. Nauczanie jej polega więc na tem, że uczeń wyszukuje zjawiska językowe i nauka gramatyki ułatwia mu w tych zjawiskach orjentację. Takie

stanowisko zajmują dziś nasi wybitni metodycy jak Szober i inni. Tego również wymaga i program. Kolega powinien był lekcję oprzeć na czytance i z niej wysnuć zjawiska i formy gramatyczne.

II. 1) W pierwszej części lekcji (u autora przypomnienie) nauczyciel przekonał się, że dzieci pojęcie rzeczownika podciągają pod pojęcie rzeczy. Poprawił to w sposób dogmatyczny i nie przekonał się, czy dzieci przyswoiły sobie poprawienie. Można było przecież choćby na 2—3 przykładach przekonać się o tem.

2) W 2-giej części lekcji (u autora zapoznanie z nową lekcją) nauczyciel każe napisać wyrazy: chłopiec, córka, dziecię, itd .Można było polecić dzieciom, aby pomyślały, czy wybrały odpowiednie wyrazy i napisały na tablicy. Praca samodzielna ucznia jest dziś główną zasadą dydaktyczną. Czynna postawa ucznia ożywia lekcję. Pisanie tych wyrazów na tablicy przez innego ucznia wpłynęłoby na ożywienia lekcji.

3) W trzeciej części (u autora zapowiedzenie nowej lekcji) naprowadza przed którym wyrazem można postawić wyraz *ten*, *ta* lub *to* i mówi, że rzeczowniki, przy których można postawić wyraz *ten* są rodzaju męskiego, *ta* — żeńskiego, *to* — nijakiego. Uważam to za mechaniczne. Sam nauczyciel skarży się w uwagach, że dzieci w czasie przykładu dawały odpowiedzi: *to* ławka, *to* obraz, *to* dziewczyna. Nie dawałyby takich odpowiedzi, gdyby nauczyciel wyrobił pojęcie rodzaju rzeczownika, nie w sposób mechaniczny. Miał wyrazy: chłopiec, córka, dziecię. Można było naprowadzić w ten sposób: kogo oznacza wyraz chłopiec? Chłopca. Jak nazywamy chłopca, gdy dorośnie? (Mężczyzną.) Do jakiego więc rodzaju zaliczamy rzeczownik chłopiec? (Męskiego.) W taki sposób można było naprowadzić na pojęcie rodzaju żeńskiego na rzeczowniku córka, dziewczyna. Rzeczownik dziecię same dzieci, również naprowadzone, zaliczyłyby do nijakiego. Utrwalić należało przez podanie przykładów na każdy rodzaj, ale przykłady winny podać same dzieci. Wtedy można było dopiero przystąpić do określania rzeczowników nieosobowych i użyć wyrazów *ten, ta, to.*

4) W ostatniej części lekcji nauczyciel polecił dzieciom wykonać ćwiczenie, napisać po 5 rzeczowników na każdy rodzaj. Ponieważ nie utrwalił pojęcia rodzaju rzeczowników, dlatego też nasuwa się wątpliwość, czy dzieci dobrze wykonają ćwiczenie. Osiągnięcie więc celu przez tę lekcję jest również wątpliwe. Nauczyciel tej lekcji nie uwzględnił momentu dydaktycznego, jakim jest synteza wiadomości. Ćwiczenie, które polecił wykonać dzieciom, nie było przeprowadzone, a więc nie może być uważane za syntezę w tej lekcji.

L. Koza (Stradów).

* *
*

Celem lekcji było: zapoznanie z rodzajami rzeczownika, zatem osnową całej lekcji powinna być myśl o rodzajach rzeczownika. Punkt pierwszy jako przypomnienie należało szerzej rozwinąć, ponieważ na nim oparta powinna być lekcja. Daje się również wyczuć, że dzieci niezbyt orjentują się w wyszukiwaniu rzeczowników, skąd niejasne pojęcie o rzeczowniku, na co należało zwrócić większą uwagę, przystępując do lekcji pod powyższym tematem. Do punktu pierwszego planu lekcji należało również przypomnienie o liczbach rzeczownika, co zostało pominięte. Brak powyższy uwydatnił się, jak sam autor w uwagach podaje.

Niepotrzebnie autor dyktował przykłady. Czynność tę mogły wykonać dzieci, a rola nauczyciela ograniczyłaby się do wybrania odpowiednich przykładów.

Przeprowadzając powyższą lekcję, całą czynność zapisywania przeniósłbym na tablicę, a dopiero po podaniu terminów zapisałbym w zeszytach.

Po podaniu określenia należało sprawdzić, czy dzieci rozróżniały rodzaj rzeczownika. Mówiłyby więc dzieci: rzeczowniki rodzaju męskiego, później żeńskiego, wreszcie nijakiego. Na zakończenie nauczyciel mówi kilka rzeczowników, a dzieci oznaczają rodzaj, poczem następuje ćwiczenie.

K. Komorowski (Bogorja).

Lekcja: Szlachetna duma.

Czytanka to niedługa, styl lekki, treść zrozumiała, tak że na całkowite opracowanie potrzeba nie więcej jak jednej lekcji 45-minutowej. Brak miejsca na omówienie wszystkich za i przeciw przeprowadzonej czytanki. Dlatego omówię tylko szczegóły najważniejsze.

Przygotowanie bowiem powinno naprowadzać dzieci do zrozumienia czytanki; a ponieważ w czytance na temat powyższy przychodzą dwa wyrażenia (nazwy) nieznane dzieciom a mianowicie: *okręt* i *Włoch*, więc na temat i objaśnienie tych nazw należało przeprowadzić pogadankę przygotowawczą do lekcji. Następnie dzieci (lub nauczyciel) czytają cały ustęp i po jednorazowem przeczytaniu nauczyciel zapytuje dzieci, kto z poznanych osób podoba im się i dlaczego? W ten sposób odpada niepotrzebne podawanie celu przez nauczyciela przed czytaniem, gdyż odkryją go dzieci same, a równocześnie, dając dobrą odpowiedź, zaświadczą, że ustęp i główną myśl w nim zawartą zrozumiały. Teraz każe nauczyciel opowiedzieć dzieciom cały ustęp i kieruje tylko opowiadaniem dzieci w ten sposób, że kilkoma stosownemi pytaniami dopomaga tam, gdzie dzieci mogłyby oddalić się od tematu lub biegu akcji. — Wogóle nauczyciel przeprowadzi lekcję tem lepiej, im mniej pytań stawia dzieciom, a pozwoli im wypowiadać się samodzielnie według zasady dydaktycznej:

„Nie wydobywajmy przez ciągłe pytanie strzępami tego, co uczeń może wypowiedzieć w pewnym związku całości. Zyskujemy przez to na czasie, zaprawiamy ucznia w mówieniu, w ujmowaniu swych spostrzeżeń w słowa, oraz budzimy w nim wiarę w siły własne.*)

Wbrew powyższej zasadzie nauczyciel postawił dzieciom wiele pytań, „wyciągał“ od nich każde zdanie i słowo. Wypytywanie tłumi w dziecku zainteresowanie, a „wyciąganie“ pytaniami każdej, nawet najlżejszej rzeczy, nuży i zabija w niem samodzielność. D. Kuźmiński.

*) Regener: *Zarys dydaktyki ogólnej*, tłum. Osterloffa, str. 169.

Oczekujemy nowych lekcyj i dalszych głosów dyskusyjnych, tak w sprawie umieszczonych wzorów lekcyjnych jak i innych artykułów. Uwagi, dotyczące artykułu kol. W. Turosa „Na marginesie współczesnego wychowania“, podamy w następnym zeszycie. *Redakcja.*

OCENY KSIĄŻEK.

WOKÓŁ „DZIEJÓW LITERATURY POLSKIEJ“. [1])

Piszę wokół „Dziejów“ miast zwykłej recenzji pracy K. Wojciechowskiego, którego żywot i zasługi tak silnie i trwale sprzęgły się z budową metodyki i dydaktyki nauki o „języku polskim“. Chodzi mi bowiem przedewszystkiem o sam problem tworzenia szkolnego podręcznika literatury polskiej.

Na wstępie należy przypomnieć sobie, że praca nad budową w ogólnem znaczeniu historji polskiej literatury (aż po A. Brücknera i Ig. Chrzanowskiego) i krytyki literackiej, (aż po P. Chmielowskiego i T. Grabowskiego) jest naogół w Polsce bardzo młodą. Oddzielne próby i zarysy poza Starowolskim w XVII w, po przez traktaty „sztuki rymotwórczej“, z Dmochowskim, Piramowiczem, Golańskim czy Osińskim na czele, nie mogą przecież tu w ścisłem słowa znaczeniu wchodzić w rachubę. Może dopiero Euzebjusz Słowacki i Michał Wiszniewski, Bentkowski i Maciejewski itd. tworzą tę budowę późniejszych Pilatów i Tarnowskich, J. Bartoszewiczów i K. Wóycickich, Małeckich i Spasowiczów (zbagatelizowanych lub pominiętych w „Dziejach“ zdaje się nie przez autora, a przez redaktora drugiego wydania Dr. J. Balickiego).

Praca K. Wojciechowskiego nad budową podręcznika szkolnego czy wprost nawet „wykładu popularnego“[2]) była tem bardziej trudna, że budowa w Polsce podręcznika szkolnego, obejmującego zwłaszcza całokształt dziejów literatury, jest już naprawdę bardzo a bardzo młoda.

W Małopolsce po ustanowieniu Rady Szkolnej Krajowej, a w b. Królestwie i Wielkopolsce koło 1886 roku, możemy na zasadzie bibljografji ustalić pewne rysy systematyki w opracowywaniu podręczników szkolnych zwłaszcza w duchu zalecanego nauczania poglądowo indukcyjnego.

Wśród zaś pierwszych podręczników tego kierunku nie znajdziemy zupełnie podręcznika „dziejów literatury“. Mamy Nałkowskiego „Geografję“ Kramsztyka „Początki fizyki“, Dicksteina „Geometrję“, Ks. Hollaka „Kurs religji“, ale brak podręcznika odpowiedniego do historji literatury, któryby uwzględniał samodzielność ucznia i pobudzał jego „własne myślenie“, własny wysiłek („Zasady planu nauczania w szkole średniej“ 1921, str. 20).

Prawda, że „podręcznik szkolny“ posiada już Małopolska dość dawno od 1901 roku (braci Mazanowskich), a b. zabór rosyjski bodaj jeszcze dawniej (K. Król i J. Nitowski). Tam też wcześnie pojawiać się zaczynały mniej lub więcej udolne „Wypisy“ (Z. Kamiński, J. Łukomski, Wł. Nowicki — poprzednicy J. Wójcika, Tarnowskiego i wielu innych).

Pierwsi ci autorowie podręcznika szkolnego nie mogli sobie rościć żadnej pretensji do nowoczesności dydaktycznej i metodycznej. „Królewiacy“ dawali nietyle życiorysy i suche wyliczanie tytułów utworów, ile raczej pragnęli ułatwić poznanie „treści i myśli wartości artystycznej i znaczenia ogólnego“ omawianych dzieł.

---

1) zwłaszcza Konst. Wojciechowskiego: „Dzieje literatury polskiej“ wyd. II z 124 ilustracjami, str. 360, Książnica-Atlas, Lwów - Warszawa 1926.

2) recenzja Ign. Chrzanowskiego w „Rzeczypospolitej“ z dnia 30 sierpnia 1924 roku.

Jednak już „Małopolanie“, godząc się na odrzucenie modnych przed 1900 rokiem szczegółów życiorysowych, kładli w podręczniku nacisk na istotny wzgląd metodyczny: mało a gruntownie.

Bo „lepiej — czytamy w przedmowie z 1901 roku — pozna dzieje literatury ten, kto rozumie i umiejętnie przeczyta z każdego okresu parę wybitnych i typowych dzieł, niż ten, kto zapamięta tysiąc tytułów, nazwisk i dat itp.“ Prócz tej wzniosłej i głębokiej tezy autorowie podręczników „nie szczędzą wskazówek“ dla samouków i uczniów szkół wyższych przy nauce dziejów ojczystych.

Z tego podłoża wyrosło też zczasem aktualne do dziś zagadnienie, „podręcznik czy wypisy“ przy nauce szkolnej (oddzielne omówienie tego zagadnienia przy recenzji „wypisów“!)

Tutaj tylko zaznaczę, że równorzędnie z ożywioną w swoim czasie polemiką na temat „prądów w nauczaniu języka“ i literatury polskiej na terenie Małopolski (A. Skoczylas, K. Wojciechowski, T. Czapczyński, B. Kielski, J. Magiera itd.) i Kongresówki (K. Drzewiecki, A. Drogoszewski, L. Komarnicki, K. Wóycicki, St. Szober i inni, rozwinęła się praca nad budową metodycznie pomyślanych wypisów szkolnych, które dotąd prawie wyłącznie panują w szkole, skutecznie wypierając podręczniki „dziejów“ czy „historji literatury“.

Losy tych naszych wypisów pozornie tylko są dość odległe. Początkowo ograniczano się u nas przy nauce języka i literatury do wskazań z dziedziny raczej „poetyki“, którą bodaj pierwszy u nas tworzył jeszcze Łukasz Opaliński, wyprzedając swoim „Poetą“ „Sztukę“ Boileau'a.

Później zaczęto „tworzyć“ dla szkół rodzaje historyj literatury powszechnej i polskiej, co jednak już w dobie Stanisława Augusta zapoczątkował Krasicki swem dziełem „o rymotwórstwie i rymotwórcach“. W tej pierwszej polskiej próbie historji literatury spotykamy też jakby pierwowzór wypisów. Autor bowiem nietylko podaje wiadomości o twórcach, nietylko wypowiada o nich sądy, ale przytacza też wyjątki z dzieł. Świadczyłoby to więc o dość wcześnie zbudzonej świadomości potrzeby przy nauce historji literatury raczej „wypisów“ niż przeglądu dziejów. Z pośród dzisiejszych autorów takich wypisów wyróżnili się A. Mazanowski, Fr. Próchnicki, St. Tarnowski, J. Wójcik, H. Galle, Wł. Nowicki ale ostatnio nadewszystko K. Wojciechowski i Ign. Chrzanowski. Na stanowisku kompromisowem („dzieje“ a „wypisy“) staje w swym podręczniku „historji literatury“ M. Dynowska. Wypisy zaś do dziejów współczesnych daje ostatnio m. in. St. Lam i M. Szyjkowski obok nowego wydania „wypisów“ A. Mazanowskiego.

Praca taka nad budową wypisów rozwijała się i rozwija niezależnie od wszelkich „bibljoteczek“ i „bibljotek“, czy „Wyborów pisarzy“ itd.

Nie wyrzekano się też pomimo „wypisów“ oddzielnych podręczników popularnych czy „usystematyzowanych szkolnych wykładów“ w rodzaju prac Ign. Chrzanowskiego i K. Wojciechowskiego po przez G. Gallego czy nawet ostatnio St. Baczyńskiego.

Pojawiały się nawet sui generis monografje — podręczniki typu tak miernego jak np. Z. Michłowskiego („Polska literatura romantyczna“).

Na tle tej całej twórczości zagadnienia „podręcznik czy wypisy", „wykład czy lektura", „analiza czy synteza", „heureza czy erotematyka" i wiele innych należały i, powiedzmy śmiało, wciąż powinny należeć do najaktualniejszych zagadnień naszej metodyki i dydaktyki. Nieobce też już dość dawno u nas były wzory różnych „zbiorów pytań i odpowiedzi" po przez prace A. Górnika, później T. Czapczyńskiego, dziś najciekawsze St. Adamczewskiego. W ten sposób narastały prace dydaktyczne w dziale nauki języka i literatury ojczystej pióra J. Próchniewskiego, B. Kielskiego, St. Baudouin de Courtenay'a, K. Drzewieckiego, J. Magiery. St. Szobera, M. Reitera, M. Rudnickiego, L. Komarnickiego, L. Rygiera, J. Moszczeńskiej. T. Czapczyńskiego itd., a ostatnio nadewszystko B. Nawroczyńskiego, K. Wojciechowskiego, K. Wóycickiego.

Wobec aktualnych zagadnień na temat nauki o języku czy też nauki „ o stylu i stylistyce" (patrz St. Wędkiewicz prace oddzielnie i w „Języku polskim" z 1922 roku) i podejmowanych odpowiednio prób tworzenia nowych podręczników stylistyki (L. Komarnicki, K. Wóycicki itd.) musiał też podręcznik szkolny „z dziejów literatury" ulegać odpowiednim ewolucjom w dziale doboru przytaczanych wyjątków. W międzyczasie powracały i odchodziły życiorysy, wstępy historyczne, poglądy na daną epokę, streszczenia ogólne, sądy kategoryczne (na wzór Ign. Chrzanowskiego) itd.

Na odwrót znów zyskiwały na powadze lub ją traciły wszelkie cytaty, komentarze do cytat, odnośniki, uzupełnienia i dodatki autora czy wydawcy.

Podobny los spotykał rozrzucone tu i owdzie, albo wprost we wstępie — przedmowie podane wskazówki dla nauczycieli czy samouków (rażące w podręczniku dla młodzieży!) oraz stereotypowe, dość najczęściej szablonowe pytania dla uczniów.

Najbardziej jednak twórcze w tem budowaniu podręcznika czy wypisów były i są wysiłki autorów, podyktowane chęcią zarzucenia dawnego systemu podawania młodzieży gotowych definicyj i określeń, a położenia nacisku raczej na wdrażanie do samodzielnych obserwacyj, ćwiczenia wrażliwości estetycznych, poczucia wartości formalnych i piękna mowy ojczystej. Znawca „dziejów literatury polskiej", uczeń czy „dorosły" samouk, musi bowiem nietylko znać treść utworów i historję epok, ale nadewszystko uczuwać odcienie stylistyczne i weryfikacyjne najtypowszych przedstawicieli pięknego słowa i wiersza polskiego.

Takie wysiłki — jak słusznie podkreślił to w N-87 Kurjera Warszawskiego M. Kridl — podjęli przy budowie podręczników m. i. tragicznie zmarły (1926 r.) L. Komarnicki, a obok niego i inni jak np. K. Wóycicki, A. Drogoszewski, K. Wojciechowski, ostatnio też M. Kridl.

W myśl też tych założeń programowe z 1923 roku Min. W. R. i O. P. „Wskazówki metodyczne — język polski" kładą nacisk nietylko na lekturę (nie zaś tylko jak dawniej wykład historji literatury), ale też na naukę o języku, ćwiczenia w wygłaszaniu estetycznem i ćwiczenia piśmienne.

Z temi postulatami — trzeba to odrazu na wstępie stwierdzić — nie liczyli się wydawcy „dziejów", których autor był przecież jednym z najpierwszych współpracowników „wskazówek" Min. W. R. i O. P. Analiza więc drugiego wydania „Dziejów literatury polskiej" K. Wojciechowskiego musi być podjęta też

w promieniu tych zdobyczy metodycznych, które rejestrujemy od 1917 roku, z chwilą ukazania się pierwszego zeszytu znakomitej L. Komarnickiego „Historji literatury“ aż po rok 1925, wydania m. in. M. Kridla „Literatury polskiej.“

W tym okresie czasu powstało bowiem szereg prób i pierwowzorów, zalecanych we „wskazówkach“ Min. W. R. i O. P. „ćwiczeń“ i interpretacyj lektury podstawowej i uzupełniającej w poszczególnych klasach.

Autorowie tych prac kładą nacisk na analizę i „przeżycie“ samego dzieła poetyckiego, z którem uczeń bezpośrednio się poznaje.

Negując celowość przeglądów bibljograficznych, L. Komarnicki i inni tego kierunku dydaktycy, domagają się poszanowania dyscypliny historyczno literackiej, zdobyczy i przeżyć całych pokoleń, wprowadzania w atmosferę umysłową epoki.

Drogi do tego prowadzą albo przez liczne wyciągi z korespondencyj, pamiętników, dzienników itd. (L. Komarnicki, K. Wóycicki), albo przez gotowe wstępy informacyjne o głównych prądach epoki czy wreszcie ogólne charakterystyki wstępne o poszczególnych pisarzach (M. Kridl). Tą ostatnią drogą, ale chyba pod kierunkiem Mazanowskich; poszli wydawcy drugiego wydania „Dziejów“ K. Wojciechowskiego. Zapewne szkoła stara, wytrawna, doświadczona, przewodnik może dlatego pewny, ale przecież nie do zbadania nowych dróg i tajników umysłu czy psychiki dzisiejszego, powojennego czytelnika czy badacza literatury ojczystej.

Dziś, gdy w obozie dydaktyków tego działu widzimy daleko idące różnice, ujęcia „dziejów literatury“ w nauce szkolnej domagają się coraz to nowych, życiowych rozwiązań i wypowiedzeń. Przecież poczynając od „możliwości wielorakiego rozstrzygnięcia sprawy i „różnych stron utworu“ (L. Komarnicki), po przez ograniczenie treści i zakresu materjału literackiego i rodzaju pytań (M. Kridl) dochodzimy do skondensowanej, jednak barwnej syntezy podręcznikowej.

Miast „wyboru prac wartościowych“, które L. Komarnicki każe jeszcze „uzupełniać“, dziś coraz częściej kładzie się nacisk na możliwe ograniczenie wyboru „do rzeczy istotnie najważniejszych“. Miast pytań o „psychologję przeżycia utworu“, dziś raczej chodzi nam głównie o syntetyzowanie wniosków, powiązanie poszczególnych zjawisk literackich z epoką i faktami z życia i twórczości autorów. Dając coraz bardziej przewagę historji nad psychologją, „wykładom popularnym“ nad heurezą (L. Komarnicki), otrzymujemy próby też syntezy kompromisowej (miast dawnej M. Dynowskiej, lepsza dziś znacznie M. Kridla).

Z prac tego typu podręcznik M. Kridla zasługuje na wyróżnienie dzięki bardzo szczęśliwie obmyślonym „wyskokom“ w dziedzinie literatury powszechnej, dalej przejrzystej budowie całości, logicznym, planowym i więcej urozmaiconym pytaniom, a nawet odpowiedniemu drukowi poszczególnych ustępów.

Od wydawnictw tych przejście do pracy K. Wojciechowskiego, w jednej osobie, praktyka i fachowca, wymaga przecież obszerniejszego omówienia.

Niepospolity uczony, wybitny fachowiec (zwłaszcza chyba w dziale „Wieku oświecenia“ i „powieści“), niedoceniany przez współczesnych (patrz w Podręcznej Encyklopedji Pedagogicznej), dydaktyk — praktyk od pierwszego wydania „Dziejów“ w 1907 roku — tyle przetrawił (patrz niezliczona moc choćby re-

cenzyj na łamach „Muzeum", „Sprawozdań gimnazjów lwowskich", „Rozprawach wydz. filoz. Akademji Umiejętności itd.) w dziedzinie zakresu podręcznika (już w 1906 roku „zwięzły podręcznik historji literatury polskiej", wyd. 2) i metody ujęcia, że — wbrew temu, co mówią wydawcy — musiały zajść zmiany zasadnicze w zakresie budowy „Dziejów."

Dla *Przyjaciela Szkoły* jako pisma pedagogicznego, nie zaś ściśle literackiego czy historycznego, interesujące muszą być przedewszystkiem walory pedagogiczne tego pośmiertnego wydania pracy jednego z najwybitniejszych współautorów „wskazówek metodycznych" Min. W. R. i O. P.

Czyż trzeba dowodzić, że „Dzieje" ponad wszystkie inne dotąd prace tego charakteru jaśnieją „sztuką dzielenia się swoją wiedzą z niższymi od siebie umysłowo", sztuką pisania o rzeczach poważnych i naukowych w sposób niezmiernie przystępny i zajmujący, że — krótko mówiąc — K. Wojciechowski „pod względem popularności wykładu, przewyższył wszystkich?"

Wielki znawca „Wieku oświecenia" i pozytywizmu dał wśród świetnych syntez p. t. „Tła ogólne" ciekawie pomyślane przeglądy zwłaszcza tych okresów literatury naszej.

Syntetyk, więcej niż analityk, daje nam też cenne, zwłaszcza od czasów pozytywizmu, obrazy poszczególnych rodzajów prozy i poezji.

Mamy tu dowody ujęcia pedagogicznego, polegającego na wyborze najistotniejszych przesłanek zagadnienia i umiejętności wyłożenia ich zwięźle i popularnie, zawsze jednak w zgodzie z nauką.

Ta zwięzłość często przechodzi nawet w styl niemal telegraficzny (jak np. wybór ilustrujący „czasy najdawniejsze" aż do Reja), pozbawiony jednak zawsze cech tak szkodliwego werbalizmu.

Cała ta wstępna w „Dziejach" „krótka informacja" (patrz wskazówki metodyczne str. 135), potraktowana w formie jasnego wykładu nie daje jednak tak niezbędnego „wstępu do nauki języka polskiego" raczej jedynie uzupełniając wiadomości z zakresu kursu nauki historji, przetrawianego zresztą już w klasie poprzedniej. Zrozumiała i usprawiedliwiona we „wskazówkach" zwięzłość „krótkiej informacji" wydaje się nam niedopuszczalna przy traktowaniu epok następnych, kiedy już uczeń może i powinien poznawać utwory literackie „poglądowo" i „rozumowo". Do tego jednak „Dzieje" nie zmuszają ani nauczyciela, ani ucznia, czasami raczej przez swą zwięzłość zaciemniając obydwu przejrzystość obrazów. Oto najlepszą ilustracją tego faktu jest zestawienie liczby stron, poświęconych omówieniu poszczególnych zagadnień. Najwięcej stosunkowo miejsca (54 strony) poświęcono „analizie" XVI wieku, a z trójcy romantycznej Mickiewiczowi (stron 30, gdy Słowacki stron 24, Krasiński już tylko stron 11 — dlaczego taka niewspółmierność?) Doba Stanisława Augusta (stron 11) omówiona jest zwięźlej niż okres XVII wieku (str. 12), z którego usunięto Birkowskiego i Twardowskiego, a Paskowi poświęcono zaledwie parę wierszy. Zakres materjału „po rozbiorach" (stron 9) zamknąć by można w ramach tej samej liczby stron, co przegląd doby ostatniej z dziejów niepodległości.

Nic dziwnego, że przy takiej „redukcji" podręcznikowej padł ofiarą nawet Skarga przy obrazie „literatury politycznej XVI wieku."

Nie licząc się z dowodami Prof. Stan. Kota, wydawcy t. zw. „Kazań", a raczej publicystyki Skargi w Bibljotece Narodowej, wciąż jeszcze zaliczamy w „Dziejach" wielkiego mówcę raczej do „kaznodziejstwa" i to wyłączonego z „literatury politycznej XVI wieku." Dlaczego? Podobnie potraktowano Korzeniowskiego, o którym ani słowa w rozdziale po 1848 roku, jak gdyby oczyszczając plac dla Kraszewskiego, o którym mówią „Dzieje" dopiero po 1848 roku. Dlaczego w dziale „poezji" wyróżniamy „dramat", „komedję" i znowu „dramat historyczny", a odrzucamy może szablonowy, a jednak konieczny podział na lirykę i epokę i to w okresie tak pod tym względem charakterystycznym jak np. od 1848 roku do 1863 roku i później.

Wielką zdobyczą w podręcznikowej literaturze jest wprowadzenie zestawień (w rodzaju np. literatura w kraju, a na emigracji str. 242—3), zwłaszcza dających genezę rodzących się prądów literackich i społecznych. Szkoda tylko, że ze względu np. na genezę klasycyzmu prawie nic nie wiemy o Boileau, a przy „wieku oświecenia" w Polsce tak mało czytamy o Wolterze i Rousseau. Czytelnik — samouk, tak wdzięczny K. Wojciechowskiemu za jego „Wiek oświecenia", nie znajdzie jednak w „Dziejach" dowodu na fakt, że preromantyzm zachodni i polski wyrasta konsekwentnie na gruncie reakcji przeciwko klasycyzmowi i oświeceniu.

„Wskazówki metodyczne" wyraźnie mówią, że uczniowie mogą i powinni przy czytaniu Mickiewicza „zaznajomić się z Goethego „Hermanem i Dorotą". z Ajschylosa „Prometeuszem", z dramatami Szekspira itd. Do tego „Dzieje" bezpośrednio ani pośrednio nie zachęcają. Tak zostało potraktowane dzieło znawcy „Wertera w Polsce"! A przecież w „wskazówkach", przy omawianiu tematów „dłuższych referatów" (str. 448) jest mowa nawet o żądaniu od ucznia charakterystyk porównawczych w rodzaju np. „Ifigenja Eurepidesa, a Goethego". A cóż mówić o Fauscie i jego roli w literaturze naszej na podstawie „Dziejów"? Podobne losy spotkały też Schillera, że już nie wspomnę o „Narzeczonej z Lammermoor", „Rob Roy" czy „Wawerley" Scotta, którego program szkolny wysuwa przy lekturze Sienkiewicza czy Pana Tadeusza (patrz wskazówki str. 532.)

Wogóle w „Dziejach" wszelkie zestawienia czy „związki" zostały potraktowane bardzo pobieżnie, a przecież to materjał dydaktycznie nieoceniony, zwłaszcza przy stosowaniu tak zalecanej przez Min. W. R. i O. P. korelacji.

Przecież „o ile chcemy przygotować grunt do zrozumienia dzieła literackiego jako reakcji na życie epoki, trudno pozostawić na uboczu" (patrz wskazówki str. 219) „sprawę współzawodnictwa, „antagonizmu" czy „bluszczowatości" naszych wieszczów między sobą. Nie są to tylko zagadnienia dydaktyczne, ale mogą i powinny — jak to dowiódł Manfred Kridl w swej pracy — mieć „znaczenie zasadnicze", o „specjalnem zabarwieniu" zwłaszcza przy studjach nad Mickiewiczem i Słowackim. Na tle całości „Dziejów", może dlatego wyróżniłbym w tym punkcie ciekawe, równoczesne oświetlenie zjawisk literackich różnych terenów (np. literatura na emigracji i w kraju 242—3) i pokładów historycznych (np. gawęda w genezie praktycznych ideałów — w zakończeniu str. 243 „Dziejów"). Ale to i wszystko! Dlatego też w wyniku wywodów powyższych dochodzą do najważniejszego zarzutu w budowie pośmiertnego wydania

„Dziejów." Pomimo „jednolitej" redakcji, (Dr. J. Balickiego) nadmiar współpracowników przygodnych rozdziałów (nierównomiernych co do zakresu i treści!) pierwszego wydania spowodował niejednolitość w opracowaniu poszczególnych okresów w drugiem „przejrzanem" wydaniu „Dziejów" literatury polskiej. Wybitny polski metodyk i dydaktyk został po śmierci uczczony zbiorową rewizją swej pracy, w której tu i owdzie zacierają się elementarne fundamenty „wskazówek metodycznych" M. W. R. i O. P.

Wdzięczni jesteśmy aż trzem komentatorom rozdziału „Młoda Polska" i „Doba najnowsza" za liczne przejrzenia i uzupełnienia pierwszego wydania „Dziejów", żaden inny okres „Dziejów" nie miał tak licznych komentatorów! Byłoby to może zrozumiałe jako odświeżenie pracy uczonego, należącego do starszego pokolenia badaczy i znawców historji literatury. Na tem jednak ucierpiały i inne rozdziały „Dziejów", a może nadewszystko pozytywizm. Możnaby powiedzieć, że Dr. Szweykowski miał najtrudniejsze zadanie lub najmniej roboty z uzupełnieniem pracy takiego znawcy historji powieści z pozytywizmu, jakim był zmarły autor „Dziejów". Ale w budowie ogólnej książki musi razić stosunek stron oddanej na „Młodą Polskę" (34) i na całą dobę pozytywizmu (tylko stron 47), i to wtedy gdy doba romantyzmu (w „Dziejach" nazwana „mickiewiczowską" czy słusznie?) zajęła aż 130 stron. W dobie dzisiejszej „pracy organicznej", po strasznej wojnie, wobec zwrotu do propagandy praktycznych haseł takie lekceważenie pozytywizmu wydaje mi się niewskazane.

A i w samym romantyźmie dziwnie niechętnie potraktowano aktualne dziś i charakterystyczne zawsze wartości realne jak np. twórczość Mickiewicza, działacza i publicysty, od czasów zwłaszcza Ksiąg aż po „Trybunę Ludów." Dlatego samego upomnieć się należy o pamięć redaktorów drugiego wydania „Dziejów" dla Norwida i jego antyromantyzmu, tak ciekawego ze względu choćby na Słowackiego, Szopena i Wyspiańskiego. Przecież nawet staruszek A. Mazanowski nie bał się już przed wojną „dawać" w swych „wypisach" na VII klasę gimnazjalną Norwida „Aerumnarum plenus," „Po zgonie Ad. Mickiewicza" i „Modlitwę." Podobnie skrzywdzonym w „Dziejach" są nadewszystko M. Kajsiewicz, Wł. Spasowicz i E. Estkowski, o którego spuściźnie literackiej wartoby też pamiętać. Nierównomierność w budowie całości odbija się też i na poszczególnych pisarzach. Rozumiem, że autor „Historji powieści" musiał szczegółowo studjować Kraszewskiego czy Sienkiewicza, ale jakiż stosunek tak o tych pisarzach drugich ocen do uwag, choćby o Dygasińskim, czy zwłaszcza Sieroszewskim lub Żeromskim?

Dlaczego obraz życia i twórczości emigracji, poezja dramatyczna Romanowskiego czy twórczość Żmichowskiej nie została „przejrzana i uzupełniona" przez redaktorów drugiego wydania „Dziejów"? A takich pytań na tle całości — niestety — wypadłoby przytoczyć więcej, co w konsekwencji uprawnia do zarzutu o niedociągnięciach i brakach widocznych we „współdziałaniu" redaktorów między sobą. A mówiąc słowami K. Wojciechowskiego we „wskazówkach", taka korelacja przy nauczaniu, zwłaszcza w podręczniku szkolnym, jest „nader pożądana" (str. 70).

Pracę polonisty w „Dziejach" powinien był równomiernie przeglądać i uzupełniać historyk, znawca literatury powszechnej, filozof i logik, a nadewszystko

też pedagog, gramatyk i stylista. Byłby to należny i zrozumiały hołd metodycznym zasadom i gruntownej pracy wszechstronnej K. Wojciechowskiego.

Gdy czytamy w „wskazówkach“ piękną jego rozprawkę „o zadaniach nauczyciela języka polskiego“ (str. 73), to chciałoby się znaleźć praktyczne podstawy czy wytyczne w podręczniku tegoż autora. Jeśli takie zestawienie jest utrudnione, winę tu ponoszą w pierwszym rzędzie właśnie wydawcy „Dziejów“. Zalecana przez K. Wojciechowskiego „Nić heurezy może się snuć przez całe nauczanie“, a więc do tego faktu powinni się byli dostosować redaktorzy, dając nauczycielowi niezbędne „przykłady“ wzorowego ujęcia poszczególnych zjawisk literackich. Tymczasem tu i owdzie występująca nadmiernie zwięzłość czy wprost komunał, zwłaszcza w omawianiu ogólnych zagadnień, koliduje jaskrawo ze zleceniami metodycznemi autora „Dziejów“.

Podobne objekcje pod adresem redaktorów drugiego wydania nasuwają się przy czytaniu następujących uwag: „Forma wykładu winna być istotnie wzorowa. Układ jego będzie zawsze przejrzysty... znamionować będzie wykład prostota, nie wykluczająca bynajmniej wytworności“... (str. 84) Mówiąc o układzie, niech mi tu wolno będzie nadmienić o paru drobiazgach.

Przystosowując „popularny wykład“ do poziomu nietylko uczniów szkoły, ale też samouków i nauczycieli, należałoby ze względu na nadmierną tu i owdzie zwięzłość sądów i ocen wprowadzić za L. Komarnickim do następnego wydania „Dziejów“ taką innowację jak bibljograficzne wskazówki, dotyczące literatury przedmiotu. Byłoby to „uzupełnienie“ o dużej wartości naukowej i pedagogicznej. Z tego względu uważałbym za celowe podanie w „Dziejach“ jeśli nie „wypisów“, to choćby wyciągów wraz z skorowidzem na końcu książki obok indeksu imion, nazwisk i rzeczowych wyjaśnień teoretycznych.

Zwykły szablonowy spis rzeczy czy treści nie może zastąpić podobnych pomocy metodycznych przy studjach samodzielnych nad „Dziejami“ literatury.

Poza tem poszczególne lekcje i rozdziały podręcznika czy „wykładu“ powinny przecież zawsze tworzyć „zaokrągloną jednostkę metodyczną“ według szczegółowych instrukcyj K. Wojciechowskiego w wskazówkach M. W. R. i O. P. (str. 85/6 i 89/90).

Tamże znajdujemy niedocenioną w „Dziejach“ metodyczną konieczność co do umiejętnego w podręczniku „przygotowania“ młodzieży „do przyjęcia nowej treści“ (str. 91).

Reasumując powyższe swe zastrzeżenia i uwagi, dochodzę do wniosku, że drugie wydanie „Dziejów literatury polskiej“ jako „wykład popularny“ nie może stanąć obok prac naukowych Pilata, Chmielowskiego czy Brücknera.

Jako zaś „wykład“ literatury dla szkoły czy samouków musi być jaknajprędzej „przejrzany“ jeszcze raz i uzgodniony ze „wskazówkami metodycznemi“ K. Wojciechowskiego. Będzie to czyn ku pożytkowi młodzieży i nauczycielstwa oraz hołd należny zasłudze i pracy autora „Dziejów.“

Warszawa. St. Świdwiński.

Największy rozum — do czasu milczeć i do czasu mówić.

Marja Rodziewiczówna.

P i o t r Z y g m u n t D ą b r o w s k i: *Nauka o dziecku.* Podręcznik do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Książnica Atlas, Lwów 1926.

Nie było u nas podręcznika z zakresu wiedzy o dziecku, której zaczęto udzielać w seminarjach w taki sposób jak na zachodzie, dopiero wówczas, gdy wykształcono zastępy nauczycieli tego przedmiotu na Kursach Pedagogicznych w Warszawie i we Lwowie. Starsza więc generacja nauczycieli szkół powszechnych wogóle nie posiada odpowiednich wiadomości z zakresu pedologji, chyba że pewne jednostki z własnej chęci studjowały odnośną literaturę. Dla tych wszystkich nauczycieli, którzy nie mieli sposobności zaznajomienia się dokładnie z tą gałęzią nauki, książka p. Dąbrowskiego jest niezbędna. Nauczyciel bowiem musi poznać dziecko pod względem fizycznym i umysłowym, a do tego niezbędne są wyniki najnowszych badań. Autor podręcznika ugrupował materjał bardzo przejrzyście. Naprzód mówi o rozwoju fizycznym, następnie o rozwoju psychicznym dziecka, wreszcie o uczuciach i woli, podając szereg niezmiernie ciekawych uwag w sposób przystępny i pięknym stylem i wprowadzając wszystkie niemal zdobycze naukowe na polu pedologji, do ostatnich czasów.

Dodać jeszcze należy, że podręcznik odda cenne usługi rodzicom, którzy chcą racjonalnie wychować swoje dzieci.

Lwów. K. Króliński.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

J a k p r o w a d z ę n a u k ę h i s t o r j i o P o l s c e, b y b y ł a p o d s t a w ą m o r a l n o ś c i.

Na powyższe pytanie trudno odpowiedzieć! Uważam jednak, że lekcyj historji o Polsce tak ująć nie można, by stały się podstawą moralności, bo zadanie tego właśnie przedmiotu jest całkiem inne. Ucząc historji w szkole powszechnej nie możemy mieć głównie na celu moralizowanie, lecz na tych lekcjach młodzież przy pomocy nauczyciela poznać ma dziś istniejący ustrój społeczny polityczny, ma dojść do zrozumienia, że zdobycze cywilizacji zawdzięczamy pracy i twórczości nie jednostek, lecz całego szeregu pokoleń, które organizować się musiały, by cel ten osięgnąć; na lekcji historji wreszcie kłaść musimy fundament przyszłego czynnego patrjotyzmu, boć dziecko — to cząstka społeczeństwa, które w kilka lat po opuszczeniu szkoły zacznie brać udział w życiu tegoż społeczeństwa. Jeżeli w dziecku nie wyrobimy całego szeregu odpowiednich nałogów („Człowiek jest chodzącym zespołem nałogów" — Janus) nie pomogą żadne morały, tak starannie wybierane, a często do przesady powtarzane i wkuwane. Samo zresztą moralizowanie jest szkodliwe, bo ono — jak wogóle werbalizm — demoralizuje młodzież szkolną. Staramy się bowiem o wytworzenie się w jej duszy najrozmaitszych uczuć, a jeśli to osiągniemy, uważamy że na tem winniśmy poprzestać. Błędne jest takie mniemanie, gdyż dziecko spragnione jest czynu i dlatego też każda lekcja kończyć się musi czynem, najlepiej jakąś pracą zbiorową, która pod względem wychowawczym ma największe znaczenie. Lekcje więc historji przygotować muszą w pierwszym rzędzie młodzież do życia społecznego, dać jej muszą poznanie istoty państwa. Jeśli tak postępować będziemy,

uczeń poczuje się przedewszystkiem członkiem społeczeństwa, zrozumie jakie obowiązki stąd nań wpływają, na zjawiska życia społecznego patrzeć nie będzie pod kątem widzenia swoich egoistycznych interesów, ale przedewszystkiem mieć będzie na oku dobro ogółu, bo od dobra tegoż zależne jest jego osobiste powodzenie. Aby jednak cel ten osięgnąć, zmienić z konieczności musimy sposób nauczania historji. Dotychczas bowiem mimo wszystko cała aukan polega na bezmyślnem klepaniu słów, które dziecko nie rozumie, bo brak mu materjału postrzeżeniowego. Z tego też powodu już od drugiej klasy począwszy należałoby wprowadzać odpowiednie pogadanki o zjawiskach, które dzieci z pewnością już zaobserwowały. Przygotowanie takie koniecznie jest potrzebne, inaczej dziecko nigdy nie zrozumie, co to państwo, władza wychowawcza itd. Uważamy, że pojmując w ten sposób cel nauczania historji, nigdy zdążać do tego nie będziemy, by stała się podstawę moralności. M.

* 6
*

Należy w tym celu w nauczaniu historji przedewszystkiem uwzględniać krytycyzm i to z punktu widzenia moralności t. zn. patrzeć na pewne fakty historyczne przez pryzmat moralności w szczególności zaś oceniać dzieła sławnych w historji mężów i zwracać uwagę dzieci na te ich czyny, które cechowała szlachetność i wzgląd na dobro społeczne. Takie momenty w historji należy specjalnie podkreślać i przedstawić je dzieciom jako wzory godne naśladowania. Te zaś momenty w naszej historji, które ze względów moralnych nie są godne naśladowania nie warto szczegółowo omawiać, lecz należy je potępić, należy raczej dzieci doprowadzić drogą pytań, by same ten czyn oceniły i potępiły.

M. Cezak.

Co czynię, by osięgnąć piękne pismo w mojej szkole?

Żeby to osięgnąć należy bezustannie przestrzegać tej zasady od samego początku nauczania, aż do osiągnięcia przez dziecko pięknego pisma. Przestrzeganie to polega na tem, że kiedy dziecko uczymy pisać, już pierwszych liter, to musimy sami pisać litery kaligraficznie kształtne i na odpowiedniej linjaturze, a potem stale to przestrzegać u dzieci. Powiadam stale, to znaczy, żeby nasza troska o piękne pismo nie ograniczała się li tylko do kaligrafji jako takiej, lecz żeby zwracać uwagę na pismo dzieci we wszelkich pracach piśmiennych, nie wykluczając nawet rachunków. Troskę o piękne pismo mogę posunąć nawet do tego, że w pewnym wypadku nie przyjmuję od dziecka zeszytu, mówiąc: „Tak niewyraźnie i brzydko napisałeś, że ja nie mogę przeczytać. Napisz jeszcze raz, ale starannie i ładnie i przedstaw mi.“ M. Cezak.

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

W związku z „Tygodniem Kasprowiczowskim“, który odbędzie się w czasie od 6—12 lutego rb., podajemy na zasadzie otrzymanej informacji, że obecnie z dzieł Kasprowicza są w obiegu księgarskim: *Hymny* (zł 1.10) — *Mój Świat* (zł 7.80) — *Księga Miłości* (zł 4.60). O Kasprowiczu traktują następujące książki: Wasilewski: Kasprowicz (zł 4.—) — Kołaczkowski: Twórczość Jana Kasprowicza (zł 4.80) — Górski: Tatry i Podhale w twórczości Jana Kasprowicza (zł 3.—).

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

ROZSTRZYGNIĘCIE KONKURSU IM. G. PIRAMOWICZA. Komitet konkursu im. Grzegorza Piramowicza, wyłoniony przez Warszawskie Towarzystwo Lekarskie dla nagrodzenia najlepszej pracy z jakiegokolwiek bądź działu higjeny szkolnej, wydanej lub nadesłanej Towarzystwu w r. 1926, ewentl. dla nagrodzenia lekarza szkolnego za wydajną pracę higjeniczno-szkolną, jednomyślnie uchwalił przyznać nagrodę z fundacji im. G. Piramowicza d-rowi med. i fil. Stefanowi Szumanowi z Poznania za liczne prace i artykuły z dziedziny higjeny szkolnej oraz za wybitną działalność na stanowisku wizytatora higjeny szkolnej w Okręgu Szkolnym Poznańskim.

Sąd konkursowy stanowili: wiceprezes Warszaw. Towarzystwa Lekarskiego dr. Kazimierz Zielinski, dr. Wł. Światopełk-Zawadzki, dr. T. Jaroszyński, ofiarodawca konkursu dr. St. Kopczyński, delegat od Zarządu Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, dyrektor p. P. Sosnowski i delegatka od Zarządu Nauczycielstwa Szkół Powszechnych p. A. Dargielowa.

Na powiększenie tegorocznej nagrody konkursowej Zarząd Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych ofiarował 250 złotych.

POWSZECHNY UNIWERSYTET KORESPONDENCYJNY istnieje w Warszawie od roku 1924. Jest to placówka o charakterze społecznym, wyłoniona przez organizacje kulturalno-oświatowe i szereg związków zawodowych.

Pierwszy rok był niezmiernie utrudniony ze względu na poważne kłopoty finansowe. Jednak sama potrzeba tej instytucji w społeczeństwie, a co zatem idzie, szybko wzrastająca ilość zapisów dała możność egzystencji P. U. K.

Instytucja ta rozwija się wciąż, organizując szereg kursów naukowych o rozmaitych poziomach, zaczynając od szkoły powszechnej; obecnie istnieją już kursy szkoły średniej, kurs metodyczno-pedagogiczny dla nauczycieli szkół powszechnych czynnych a niewykwalifikowanych oraz Wyższy Kurs Nauczycielski. Wydawany jest również kurs buchalterji, kreślenia technicznego, elektrotechniki mechaniki stosowanej. W najbliższym czasie P. U. K. wydaje kurs języka „Esperanto“.

Wśród nauczycielstwa cieszą się znaczną frekwencją kursy z zakresu szkoły powszechnej używane, jako materjał wzorowy i pomocniczy w organizacji nauczania.

KONKURS.

Rada Szkolna Powiatowa Zamiejska w Bielsku (Śląsk) rozpisuje konkurs na posadę kierownika 5 klasowej szkoły powszechnej koedukacyjnej z niemieckiem językiem nauczania w Kamienicy.

Podania do Rady Szkolnej miejscowej w Kamienicy.

Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego ogłasza konkurs na posady:
1) kierownika 3 klasowej szkoły powszechnej w Wroniawach pow. wolsztyńskiego od 1 lutego 1927 r.
2) kierownika 3 klasowej szkoły powszechnej w Chwaliszewie pow. odolanowskiego.

Podania należy wnosić drogą służbową do Kuratorjum O. S. Poznańskiego.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu